



Colégio Brasileiro de **CIÊNCIAS DO ESPORTE**



**RENOVAÇÕES, MODISMOS
E INTERESSES**

X CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

**20 A 25 DE OUTUBRO DE 1997
GOIÂNIA - GOIÁS**

ANAIS - VOLUME II

Patrocínio:



Ministério
Extraordinário
dos Esportes
INDESP



Apoio:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
DE GOIÁS - ESEFEGO



GOVERNO DA
CIDADE DE
GOIÂNIA

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO



ANNAIS

VOLUME II

discovered or aspic
based on encoding an
assuring a continuous
quality every time a recd

Custom Program

VTLs tailors stand
handle the unique requi
catalog project. Progra
read and check record

GTT.5.11. CAPITALISMO TARDIO E GLOBALIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO NA PÓS-MODERNIDADE E SEU IMPÁCTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Gabriel H. M. Palafox¹

Resumo: *O objetivo do presente trabalho é discutir algumas das condicionantes sócio-político-econômicas e culturais que vem interferindo profundamente no processo de definição do mundo do trabalho contemporâneo e, como consequência, em toda a infra-estrutura científica e política que sustenta os sistemas educacionais no mundo inteiro. Analisa também, as implicações destas mudanças no campo de educação Física e aponta perspectivas de desenvolvimento futuro, que já podem ser vislumbradas com certa clareza no presente. Diante do quadro apresentado, vislumbra-se a necessidade de que o profissional de Educação Física, participe ativamente do processo de redefinição das metas e estratégias dos mecanismos de organização permanente da sociedade civil organizada no campo das lutas populares, afim de ampliar os espaços de ação e legitimação socio-política de sua área de trabalho, o que implica participar também de um projeto educativo que lute contra qualquer tipo de totalitarismo e saiba concretizar a formação de cidadãos que possam agir com competência instrumental, social e comunicativa na defesa da construção de uma sociedade auto-governada, detentora e definidora ela mesma, dos meios de produção material e espiritual da sociedade.*

A título de introdução: O futuro mais presente do que nunca

Apesar do discurso pós-moderno que sustenta o esgotamento do marxismo enquanto teoria que procura explicar a realidade social e suas determinações histórico-econômicas, talvez hoje, como nunca se viu na história da humanidade, muitas de suas teses continuam profundamente vigentes. Como exemplo, podemos referir-nos a um dos principais motivos geradores da permanente crise estrutural do sistema de vida capitalista: a superprodução de mercadorias.

Para Marx e Engels (1996), falar desta questão em épocas antigas seria um absurdo. Entretanto, o problema da superprodução nunca esteve tão presente. Porque no processo de globalização das economias em países como o Brasil, a ordem é, além do controle da inflação, manter controlado o nível de crescimento produtivo anual, apesar de que o desemprego aumenta a cada dia que passa ?

Nada mais atual do que a seguinte citação escrita em 1848 no Manifesto Comunista para responder ao fato de que, cada vez que a epidemia da superprodução aparece, a sociedade de repente,

encontra-se de volta a um estado de barbarismo momentâneo. Seria como se a escassez, uma guerra universal devastadora houvesse cortado o fornecimento de todos os meios de subsistência. A indústria e o comércio perecem ter sido destruídos. E por que ? Porque a civilização em demasia, meios de subsistência em demasia, indústrias em demasia, comércio em demasia. As forças produtivas à disposição da sociedade não mais tendem a fomentar o desenvolvimento das condições da propriedade burguesa. Pelo contrário, tornaram-se poderosas demais para estas condições, que as restringem. Assim que se livram destes

¹ Doutorando em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Membro do Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia- NEPECC/UFU

grilhões, trazem desordem para toda a sociedade burguesa. As condições da sociedade burguesa são estreitas demais para abranger toda a riqueza que criou. E como faz a burguesia para vencer estas crises? Por um lado reforçando a destruição da massa de forças produtivas; por outro lado, pela conquista de novos mercados e por uma exploração mais completa dos antigos. Ou seja, pavimentando o caminho para crises mais extensas e mais destrutivas e diminuindo os meios pelos quais previnem-se crises. As armas com as quais a burguesia abateu o feudalismo voltaram-se contra a própria burguesia. (MARX & ENGELS, 1996, p.18).

Por outro lado, no primeiro esboço de *O Capital* conhecido como Grundrisse, em 1859 Marx (1971) também previu o advento da automação e da plena informatização em decorrência da qual ocorreria uma mudança na posição do proletariado e da estrutura de classes na sociedade.

Mais de 100 anos depois, esta previsão se concretiza no chamado capitalismo tardio (HABERMAS, 1987), dentro do qual vivemos uma segunda revolução técnico-industrial oriunda dos profundos avanços alcançados pelo desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas de conhecimento.

A primeira revolução, situada entre o final do século XVIII e início do XIX, teve o mérito de substituir nos processos de produção, a força física do homem. A segunda que hoje estamos assistindo, consiste em que as capacidades intelectuais do homem são ampliadas e, inclusive, substituídas por máquinas dotadas de certa autonomia (por no dizer total), afim de eliminar com êxito o trabalho humano nas esferas da produção em massa.

Além da necessária expansão (mundialização) do capitalismo para sustentar sua capacidade de desenvolvimento e, do conseqüente aumento da concorrência internacional no campo da produção e venda de mercadorias, o impacto da Segunda Revolução técnico-industrial é totalmente conhecida pela "burguesia administrativa internacional" (camada constituída pela antiga burguesia, mais o seleto grupo de novos empregados que fazem parte do mundo das finanças e do paraíso social, exclusivamente destinado a certos setores privilegiados da sociedade).

Isto tem obrigado aos sistemas capitalistas avançado e dependente, a estabelecer mecanismos político-econômicos dentro de uma lógica de ação internacional (globalizada), fundamentada na doutrina que sustenta ideologicamente suas ações, o denominado Neo-liberalismo.

Nesse sentido,

Independentemente de se aceitar ou não a teoria marxista de influência recíproca entre base e superestrutura, com todas as conseqüências daí resultantes, qualquer pessoa habituada a refletir em termos das ciências sociais contemporâneas compreende que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as conseqüentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais. (SHAFF, p.21, 1995).

Entretanto, a substituição da religião como ideologia dominante da idade média pela ideologia e prática social da ciência, que marcou a entrada no mundo da modernidade, vem interferindo significativamente, tanto na modificação da infra-estrutura produtiva das sociedades quanto na formação de um determinado tipo de forma de pensar: a racionalidade instrumental. Este tipo de forma de pensar a realidade, além de ser muito útil para promover o desenvolvimento científico-tecnológico, também tem dado sua importante contribuição no processo de sustentação, reprodução, controle social e defesa ideológica dos modelos de vida dominante.

Decorrente da forma como o mundo é interpretado pelos filósofos racionalistas (tendo em Descartes seu primeiro expoente oficial), o desenvolvimento da razão instrumental tem sido considerada uma “faca de dois gumes”. Se por um lado esta forma de raciocínio tem contribuído para superar concepções idealistas de mundo (como foi o caso das idéias que justificavam o poder da igreja e dos reis na idade média), o que veio facilitar o desenvolvimento da ciência e a tecnologia para transformação da natureza em benefício do homem, por outro, a transposição deste tipo de forma de pensar (tecnicista) para a vida em sociedade, tem sido muito utilizada pelos detentores do poder econômico e da informação científica para perpetuar a idéia de que é necessário contar com uma sociedade “funcional” regida por “regras” cientificamente estabelecidas para poder alcançar o devido “equilíbrio” social entre as classes sociais.

O problema deste tipo de posicionamento reside em que, devido à inerente racionalidade que caracteriza a constituição de uma regra cientificamente constituída, argumenta-se que a mesma, depois de estabelecida, não precisa de grandes discussões políticas para definir se será ou não aplicada para garantir o desenvolvimento social, pois seu valor e importância já foi previamente “constatada” pelos cientistas.

A racionalidade instrumental ligada a uma concepção conservadora e utilitária de sociedade tem procurado “vender” a idéia de que a administração do estado é mais uma questão técnica do que política e que, por tal motivo, não é necessário que a população “perca seu tempo” discutindo e resolvendo coletivamente os problemas de sua comunidade, minimizando-se desta forma, o exercício da cidadania crítica e participativa dos indivíduos.

Contrariando a idéia de que vivemos sob o princípio da existência de conflitos entre classes sociais, esta idéia **funcionalista** de sociedade pode ser explicitada com o enunciado de quatro premissas que caracterizam parte da forma de pensar dos adeptos da razão instrumental:

1. Toda sociedade é um sistema (relativamente) constante e estável de elementos (hipótese da estabilidade);
2. Toda sociedade é um sistema equilibrado de elementos (hipótese do equilíbrio);
3. Cada elemento da sociedade contribui ao funcionamento dele (hipótese do funcionalismo) e,
4. Cada sociedade se mantém graças ao consenso de todos os seus membros acerca de determinados valores comuns (hipótese do consenso). (DEMO, p.67,1983 Cf. BRACHT, 1989).

Qual é o motivo ideológico fundamental desta concepção de sociedade?: lamentavelmente, a necessidade de garantir-se, material e espiritualmente, o controle social sem alteração dos privilégios alcançados pela classes dominante, mediante a manutenção do princípio liberal da existência da propriedade privada. Isto, ao mesmo tempo que se procura minimizar, inclusive pelo uso da violência física, o impacto da exclusão social provocada pelas políticas econômicas globalizantes, a começar pelo elevado aumento do desemprego criado, dentre outros motivos, pelo acelerado desenvolvimento científico-tecnológico das forças produtivas.

Considerando que o futuro já mostra indícios de que o mundo do trabalho futuro não contará mais com a mão de obra qualificada da forma como hoje se conhece, o momento de transição desta fase do capitalismo vem favorecendo um interessante paradoxo. Se por um lado a humanidade está produzindo tanta coisa com muita eficiência, nunca houve no mundo tanta distorção ou diferença entre as classes “ricas” e “pobres”.

Tomando como referência o quadro de vida atual e as perspectivas colocadas para o futuro, não é difícil então, perceber quais são as bases fundamentais que sustentam a maioria das políticas sociais compensatórias promovidas pelos governos alinhados às políticas de desenvolvimento globalizado: Procura-se, no fundo, manter um estado “suportável” de vida para evitar que as convulsões sociais se tornem incontrolláveis no planeta durante o processo de transição político-econômica e tecnológica da humanidade.

Privatização do patrimônio público, salário desemprego e redução da jornada de trabalho, são algumas das estratégias implementadas e aceitas, inclusive, por Centrais Sindicais do mundo inteiro, como é o caso da Força Sindical brasileira, para minimizar o impacto da globalização da economia.

Assim, enquanto que a maioria da população sofre com a pobreza e a marginalização neste momento de transição, filósofos e cientistas sociais de esquerda e direita se debruçam para analisar a situação e "vislumbrar" como será este futuro nada remoto, onde inevitavelmente teremos que conviver com um mundo automatizado, desprovido do trabalho humano da forma como hoje é conhecido.

Dentre outros aspectos e, ainda que possa parecer ficção científica, além de previsto, os analistas já tem bases objetivas para afirmar que o tradicional proletariado **está desaparecendo enquanto força de trabalho humana.**

Diante da grande massa de pessoas que não poderão mais trabalhar nas fábricas (pois serão substituídos por máquinas dotadas de inteligência artificial), se anuncia o fortalecimento de uma pequena, porém, importante classe social, intelectualmente dotada dos conhecimentos necessários para dar continuidade ao desenvolvimento da ciência e a tecnologia e, por tanto, do sistema de produção em massa para resolução das necessidades humanas.

Fala-se também de uma "era do Lazer" onde o homem, desprovido de sua antiga força de trabalho, será sustentado economicamente pelo Estado, ao qual, contrariamente aos discursos "oficiais", se verá fortalecido ao multiplicar suas funções no segmento do controle social, incluindo sua capacidade democrática de intervenção social para favorecer a **re-distribuição de renda** necessária para poder "dar conta" de tanta gente que ficará sem seu tradicional emprego.

Sem pretensão de aprofundamento, diante do quadro que se apresenta aos nossos olhos, surgem dúvidas que nos levam a levantar os seguintes questionamentos: se o desenvolvimento das forças produtivas esta a caminho de sua automatização definitiva, se a revolução científica no campo da genética e da tecnologia espacial prevê a cura da maioria das doenças, incluindo aqui o progressivo "barateamento" de seus custos, **a quem caberá o exercício do poder sobre a sociedade e qual será o modelo que deverá reger e impulsionar os destinos da humanidade ?** e, por outro lado, **qual será o tipo de racionalidade humana a ser incentivada para atender os anseios desse novo modelo de sociedade ?**

Procurar responder estas perguntas, nos leva necessariamente a colocar a questão da **DEMOCRACIA** como principal tema a ser debatido hoje e nos próximos anos com muita profundidade, pois dependerá da forma como este conceito será interpretado e utilizado, conjuntamente com os mecanismos de controle social e das forças produtivas, para determinar qual será o grau de **MOBILIZAÇÃO** e **PARTICIPAÇÃO** da sociedade nos destinos da humanidade.

Na atualidade, sabemos que a nova burguesia administrativa internacional vem fazendo todos os esforços para garantir a manutenção de seus privilégios, por meio da implementação de políticas de controle social e desqualificação da importância das entidades da sociedade civil organizada que lutam para evitar a perda de benefícios sociais duramente conquistados em fortes enfrentamentos políticos com a classe dominante.

Desta forma, perguntamos: como ficará a questão do controle social e a democracia se o que se prevê é o desaparecimento da classe trabalhadora enquanto tal ? Como será o desenvolvimento da humanidade num mundo sem trabalho, porém com outras atividades para serem desenvolvidas nos campos da cultura, da educação, da produção intelectual, da saúde, etc. ?

O que devemos fazer hoje para garantir a construção de um sistema de vida efetivamente democrático que garanta o pleno desenvolvimento da humanidade sem a tradicional divisão em classes de explorados e exploradores ?

Várias hipóteses estão sendo levantadas ao respeito, porém, com a certeza de que a luta (independentemente do “desaparecimento” da classe trabalhadora) contra os “donos” dos meios de produção e da informação não será fácil, pois no momento, nada parece indicar que, política e moralmente, a classe dominante sinalize qualquer possibilidade de “abrir mão” de seus privilégios, como produto de sua livre, espontânea e gentil vontade.

Com isto, vislumbra-se a necessidade de trabalhar para redefinir as metas e estratégias dos mecanismos de organização permanente da sociedade civil organizada no campo das lutas populares, afim de ampliar espaços de ação e legitimação sócio-política, o que implica fortalecer também, a formação de cidadãos que, para além da racionalidade instrumental, saibam agir com competência no campo da defesa do ideal de uma sociedade auto-governada, detentora e definidora dos meios de produção material e espiritual da sociedade.

O papel da Educação Física na Pós-modernidade

Diante do quadro colocado, o que se espera para a Educação Física/ Esporte no Brasil?

No campo da saúde, é evidente que a indústria cultural tomou conta do “fitness” nas grandes cidades do planeta. Basta assistir a “TV a Cabo” para constatar nas diferentes emissoras, a presença de programas e anúncios comerciais que tratam deste fenômeno mundial.

A falta de espaço suficiente para a prática de atividades física regulares sem custos adicionais, as doenças hipocinéticas produzidas pela vida sedentária, a poluição medio-ambiental que vem modificando de forma preocupante os índices de mortalidade humana, assim como o reforço permanente da mídia paga pela indústria do fitness, aumentarão consideravelmente o campo de atuação dos professores de Educação Física nas academias, nas empresas e do atendimento domiciliar-personalizado.

A diminuição da jornada de trabalho e, por conseguinte, o aumento de tempo disponível, está fortalecendo e fazendo crescer a indústria do lazer e do turismo no seio da classe média e da classe trabalhadora media-baixa. Encontramos neste setor um importante mercado que já está (obviamente), sendo devidamente explorado pela indústria cultural em vários países, incluindo aqueles que pertencem ao terceiro mundo.

O aprimoramento científico-tecnológico da medicina e dos novos tratamentos criados com a Engenharia Genética, vem aumentando a expectativa de vida da humanidade, ampliando-se, desta forma, a faixa populacional denominada terceira idade. Neste sentido, as sociedades pós-modernas vem incorporando, no contexto da indústria cultural, novas formas de aproveitamento econômico deste estrato social de acordo com suas necessidades educacionais e de aproveitamento positivo do tempo disponível.

O atendimento aos portadores de deficiência física no campo da Educação Física e do esporte, é outra área que vem crescendo em termos de atendimento, uma vez que já se observa em várias universidades a incorporação de programas de formação de especialistas, realização de pesquisa e de atendimento a este segmento da população.

Entendemos que, na medida em que novas tecnologias favoreçam o acesso ao esporte às pessoas portadoras de deficiência física em todas as idades e que as políticas públicas para este setor ampliem e fortaleçam o atendimento as demandas desta população, novos e interessantes espaços de trabalho surgirão para o professor de Educação Física.

Entretanto, é impossível não considerar a possibilidade de que, a médio ou longo prazo, sejam criadas máquinas de treinamento físico dotadas de inteligência artificial com capacidade suficiente para “suprir” com bastante eficiência, o “charme” ou “calor” humano da reação sócio-emocional que ainda provoca a interação humano-social nas esferas do fitness e do lazer-recreação.

Finalmente vislumbramos, tanto na esfera das políticas sociais para atendimento da população carente ou marginalizada, assim como dentro da escola pública fundamental, a

necessária utilização e permanência da Educação Física. Não nos moldes técnico-racionalista de uma Academia Esportiva (o que não seria nada estranho também, posto que isso já acontece naturalmente em países desenvolvidos, assim como em muitas escolas e universidades privadas deste país) e sim, como uma disciplina incorporada às Ciências Sociais da Educação que, com base na pesquisa e transmissão teórico-prática da Cultura Corporal Humana, venha contribuir com o desenvolvimento social e afetivo das crianças para que as mesmas sejam capazes de crescer livremente, cientes do futuro que aguarda à humanidade, de suas possibilidades e seus perigos, principalmente no que diz respeito à real condição da manutenção do domínio do homem pelo homem sob novas formas de sofisticado controle social e político.

Tudo isso, com a finalidade de que a sociedade seja preparada, profissional e politicamente para que aprenda a cuidar de sua corporeidade e utilizar a mesma PARTICIPANDO CRITICAMENTE e com liberdade, na defesa coletiva de uma vida humana digna para todos dentro do contexto de uma sociedade democrática, solidária e igualitária em todos os sentidos, sob pena de continuar contribuindo com a perpetuação dos diversos poderes que mantêm à raça humana na eterna condição de explorados-excluídos e exploradores.

Para avançar nesta perspectiva, nós, professores de Educação Física, temos a obrigação de refletir profundamente qual tem sido nossa real contribuição social e trabalhar para que os futuros profissionais desta área e a população em geral, aprendam a definir com clareza filosófica, qual será sua opção política de vida, independentemente do campo de atuação restrita que a sociedade ofereça, como meio para alcançar nossa subsistência econômica. Isto, afim de sobreviver em paz e com a consciência tranqüila por saber que, algum dia, participamos efetivamente da construção de um mundo ecologicamente protegido, livre de pobreza e infelicidade, ainda que contemos com todos os avanços científicos e tecnológicos alcançados pela enorme capacidade criativa da humanidade.

Não se pode viver sem dar, espiritualmente, um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia de vida pessoal) pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. Mas todos têm sua filosofia. É claro. Aparentemente você tem de amadurecê-la em si mesmo, dar-lhe espaço dentro de você, porque ela conserva a vida em nós. Depois há a arte - para mim - poemas, para outros - música. Depois há o trabalho. Quantas coisas podem incitar uma pessoa a procurar a verdade! Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca de si! E, então, há o mais importante - a própria vida -, o céu, o sol, amor, pessoas sofrimento. Isto não são simplesmente palavras. Isto existe, é real. Esta entrelaçado na vida. As crises não são fenômenos temporários, mas a estrada da vida interior... VIGOTSKI, carta para Levina, 16/07/1931)

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, V. A Educação Física Escolar como campo de vivência social e de formação de atitudes favoráveis à prática do desporto. Prêmio MEC de Literatura - Estudos Pedagógicos - Trabalho inédito -, 1989.
- HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- MARX, K. Elementos fundamentales para la Crítica de la Economía Política. 1857-1858. (Grundrisse). Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- MARX, K. & ENGELS, F. O Manifesto Comunista. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SHAFF, A. A sociedade Informática. São Paulo: Unesp-Brasiliense, 1995.

GTT.5.12. REPERCUSSÕES DO FENOMENO DO AGEISM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Alfredo G. de Faria Junior*

Resumo: Objetivo deste ensaio teórico é apresentar algumas reflexões sobre a influência do fenômeno do ageism sobre o processo de formação de professores de educação física no Brasil. Na primeira parte, critica-se o modelo atual da educação física brasileira sob a ótica do direito de oportunidades. Na segunda parte, conceitua-se ageism. Critica-se, na terceira parte, a influência do modelo biomédico sobre nossa educação física. Na quarta parte oferecem-se reflexões sobre mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores para atender as necessidades do envelhecimento populacional. E, finalmente, conclui-se apresentando proposta de uma educação física em (e para) uma sociedade multicultural, para substituir a educação física ageist, branca, burguesa, católica, etnocentrista e sexista que ainda vive no Brasil.

Durante o longo período em busca de sua identidade, a educação física brasileira tem sido alvo de muitas críticas e mas merecido poucas propostas de reestruturação. Assim, em termos de ótica do direito de oportunidades, o modelo de desenvolvimento da educação física brasileira tem sido criticado por permanecer “*extremamente injusto, uma vez que inúmeros segmentos da nossa população - idosos, adultos trabalhadores, mulheres, negros, pessoas com necessidades especiais (principalmente os oriundos da classe trabalhadora) a ele não tem acesso, encontrando-se por isso marginalizados*” (FARIA JUNIOR, In: COSTA, 1981).

No caso dos idosos, isto possivelmente se dá, dentre outros motivos, pela consolidação do fenômeno do *ageism*, termo ainda sem equivalente na língua portuguesa, mas que pode ser entendido como um processo sistemático de elaboração de estereótipos, preconceitos e discriminações com base na idade das pessoas, da mesma forma que os termos racismo e sexismo o fazem em relação a raça e ao gênero (masculino ou feminino). Entretanto, o fenômeno do *ageism* não se refere exclusivamente ao idoso, mas “*influencia todos as pessoas desde seu nascimento ... definindo os limites e os constrangimentos das experiências, das expectativas, das relações interpessoais e das oportunidades ... a cronologia da idade aparece como hierarquia do ageism*” (ITZIN, In: PHILLIPSON, BERNARD, STARNG, 1986. p.114). Assim, impõem-se comportamentos e atitudes a adotar, condizentes com a idade atual da pessoa, rotulando-se os que com isto não se coadunam como comportamentos ou atitudes senis, comportamentos ou atitudes infantis, etc.

Entretanto, embora o fenômeno do *ageism* influencie todos, fica mais evidente quando se trata da pessoa idosa. Nas sociedades capitalistas ocidentais as pessoas idosas são freqüentemente desvalorizadas porque sua capacidade produtiva é considerada como tendo diminuído (FARIA JUNIOR, RIBEIRO, 1995). Em países de influência neo-liberal como o nosso, “*leva-se em conta quase que exclusivamente o interesse da economia e do capital e não dos indivíduos. Eliminados muito cedo do mercado de trabalho, os aposentados constituem um encargo que a sociedade em contextos capitalistas normalmente assumem de forma mesquinha*” (FARIA JUNIOR, 1991. p.10).

Além disto, os idosos tem sido vítimas de análises excessivamente simplistas que concluem constituir eles um contingente do qual se pode apenas esperar gastos e complicações (WORLD BANK, 1995). Com isto passam a ser vistos como um grupo minoritário, marcado por uma série de rotulações negativas, o que tem contribuído para a *construção social* negativa, estereotipada e preconceituosa da velhice.

* Pós Doutor, Docente da UERJ - RJ.

Julgo importante ainda frisar a forte influência do *modelo biomédico*, ainda poderoso no processo de determinação dos rumos de nossa educação física, na construção do *ageism* em relação à pessoa idosa. Assim, o modelo biomédico tem aprioristicamente atribuído a traumatismos e doenças as limitações funcionais dos idosos. Alguns autores chegam até a defender que "... *uma incapacidade começa sempre com uma condição patológica*" (POPE, TARLOV, 1991. p.10), reforçando uma imagem que a velhice seria um momento da vida marcado pela doença e pela fragilidade.

Em resumo, o modelo continua a mostrar a velhice com uma imagem oposta à da juventude, e um sinônimo de dependência, passividade, fragilidade e doença.

Contudo, "*as doenças ... dos idosos... são muitas vezes difíceis de distinguir dos problemas implícitos ao envelhecimento em geral. Somam-se a isto as dificuldades físicas, econômicas e sociais que contribuem para criar estados de dependência e de desorientação*" (WHO, 1981. *apud* O'NEIL, 1983. p.78). Além disto, embora se possa reconhecer uma certa correlação entre capacidade funcional e envelhecimento, não se têm certeza absoluta sobre a parte evitável dos declínios físicos, mentais e sociais (SPIRDUSO, 1995).

Por outro lado, durante anos o modelo biomédico disseminou a crença que os idosos não se beneficiariam da prática regular de exercícios físicos e que não seria interessante do ponto de vista econômico investir recursos nesse campo pois eles seriam incapazes, ou não teriam motivação, para se engajarem em programas de atividades físicas ou de lazer ativo (HOLLOSZY, 1983; BLAIR, 1993; VERTINSKY, 1993; 1995).

Isto faz com que o indivíduo em idade avançada seja visto como alguém que deve aceitar ser assistido até em atividades da vida cotidiana mais pesadas ou perigosas, como carregar sacolas de compras, fazer faxina, deslocar móveis, cuidar do jardim, cozinhar ou subir escadas. Isto tudo contribui para restringir as opções de atividade e a vida social do idoso, influenciando em sua auto-estima (McWILLIAM *et al.*, 1994) e fazendo com que reproduzam os estereótipos que construímos.

Entretanto, "*a maioria dos adultos possuem potencial para uma vida ativa (física, social e intelectual) durante seus últimos anos, especialmente quando se lhe oferecem oportunidades adequadas*" (McPERSON, 1994. p. 329).

Um exemplo das muitas conseqüências do *ageism* na educação física é que até hoje são poucos os profissionais que atuam junto à população idosa, mantendo-se a grande maioria trabalhando predominantemente com crianças e jovens. Assim, a maioria de nosso professorado limita suas experiências a ambientes *monoculturais* e, mesmo os que trabalham com idosos, nem sempre admiram essa enriquecedora experiência. Isto, é provavelmente devido, em parte, aos cursos de formação de professores não enfatizarem que exercer o magistério em uma *sociedade multicultural* exige muito mais do que tolerância pela diferença cultural, exige respeito e apreciação pela diferença.

O mesmo parece ocorrer com nossos pesquisadores que raramente voltam a atenção de suas pesquisas e o processo de preparação profissional, para a questão das atividades físicas para pessoas idosas. Entretanto, há algum tempo vem-se observando em todo o mundo o aumento da atenção voltada para o estudo científico da relação atividade física/envelhecimento (JONES, RIKLI, 1994). Assim, o conhecimento sobre a relação atividade física e envelhecimento não cessa de crescer tornando-o uma "*área de maior ênfase na educação gerontológica e, em especial, nos programas de preparação em educação física*" (JONES, RIKLI, 1994 a. p. 192).

Por outro lado, o seu correspondente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular e ao processo de preparação profissional, têm sido menor do que sugerem as necessidades da sociedade (*ibid.*). C. Jessie Jones e Roberta E. Rikli (1994 b) chegam a denunciar que, somente menos de 20% dos 600 programas de preparação em saúde, educação física e recreação em

instituições de ensino superior nos Estados Unidos incluem o estudo da relação atividade física e envelhecimento (JONES, RIKLI, 1993).

Entretanto, parece importante lembrar, como destaca Roy Shephard (1990), que a programação de atividades físicas para pessoas idosas requer mais cuidados e perícia do que para qualquer outro grupo etário, uma vez que é tênue a linha que separa um efetivo e seguro programa de atividades físicas de um outro programa, mais perigoso e arriscado. Por exemplo, situações competitivas por sua própria natureza apresentam um potencial de risco inerente. Da mesma forma, as atividades físicas como superação de limites possibilitam a vivência de sensações constantes de desafio ou perigo, provocando uma espécie de espasmo, apreensão ou choque, que podem provocar a perda momentânea do controle de si mesmas, muitas vezes pondo em risco suas próprias vidas. Os exemplos clássicos dessas atividades, muito destacados pela mídia, são os *desportos radicais*. As atividades físicas sob o enfoque da superação de limites apresentam mais riscos aos praticantes ao proporcionarem elementos de excitação acarretados por súbitas mudanças de direção, velocidade, aceleração, ou por exporem os indivíduos a situações perigosas. Apesar disto tudo, tanto as atividades físicas como competição e como superação de limites chegam a atrair alguns idosos, como destaca a imprensa (FARIA JUNIOR, *In*: FARIA JUNIOR 1996). Parece uma contra-corrente ou uma resistência desesperada e extremada ao *ageism* desenvolvida por alguns idosos.

Entretanto, julgo importante alertar para o fato que as situações competitivas e de superação de limites apresentam um potencial de risco pessoal que não deve ser negligenciado e que, em se tratando de idosos, esses riscos se apresentam ampliados, dadas as características que marcam essa fase da vida. Para nós, no Projeto Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia (IMMA) chegamos a excluir esses sub-domínios de conceito de atividade física que desenvolvemos (FARIA JUNIOR, 1997).

Xénia Donés Martinez (*In*: MARQUES, GAYA, CONSTANTINO, 1994) reforça também a importância da preparação profissional quando lembra que professores “*têm a responsabilidade de oferecer uma qualidade e um nível adequado a este grupo social, para evitar que haja idosos que decidam ‘envelhecer sentados’ porque não receberam um assessoramento correcto ou tiveram más experiências nas sessões de actividade física*” (p.331).

No Brasil, somente agora alguns aspectos relacionados com o estudo da atividade física e o processo de envelhecimento começam a ser timidamente incluídos na formação dos professores de educação física. Como explicação para este fenômeno levantamos algumas hipóteses. A primeira, é que este atraso se tenha dado por não terem os professores formadores se apercebido do processo de transição demográfica que estamos atravessando. Desconheceriam, por exemplo, que “*em 1950, o Brasil era o 16º do mundo, com 2,1 milhões de pessoas idosas. E, até 2005, estima-se que terá chegado ao sexto lugar, com assombrosa quantidade de 31,8 milhões de idosos, apresentando o maior aumento proporcional dentre os países mais populosos do mundo durante esse período. Dentro de 75 anos, a população idosa do Brasil terá aumentado quinze vezes, ao passo que a população como um todo será apenas cinco vezes maior*” (VERAS, 1994. p.32). Essas transformações demográficas dever-se-iam, principalmente, a dois fatores: a queda das taxas de fecundidade e de mortalidade.

A queda da taxa de fecundidade é um fenômeno universal, até mesmo em países “... onde há quinze anos se dizia que a fecundidade não iria cair” (CAMARANO, 1996. p.14). Assim, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) as taxas de reprodução bruta cairão na América Latina, de 2,40 para 1,42, entre III e IV (GRINBLAT, 1982). No que concerne à expectativa de vida ao nascer, por exemplo, as projeções estimam que, na América Latina, passará de 69 para 74 anos, nos mesmos períodos (*ibid*). A ONU prevê ainda que até 2075 a estrutura etária da maioria dos países se estabilizará e as diferenças entre as populações desaparecerão.

Por esta razão, autores como Fernando Morales Martínez sugerem que “o ensino da geriatria e da gerontologia devem se tornar prioridades em todas as universidades latinoamericanas, objetivando que esta esta região se prepare adequadamente para enfrentar esta nova experiência humana que é o notável aumento da população de idosos” (In: PERÉZ, et al., 1994. p. 410). Sugere ainda este autor que “a formação deva ter em primeiro lugar um caráter geral, para ter uma base adequada, onde incluiremos aspectos básicos, para ir especializando-a no que diz respeito a técnicas e elementos alternativos” (ibid. p.333). Jones e Rikli (1994 b), por seu turno, propõem a determinação de padrões profissionais e sugestões curriculares que, em última análise, são políticas curriculares para o setor obtidas por consenso dos responsáveis pela formação.

O atraso a que nos referimos anteriormente pode também ter-se dado porque nos países de terceiro mundo as oportunidades de prática de atividades físicas para adultos e idosos é vista como necessidade menos importante e relevante. Contrariamente, nos países da Europa Central, Escandinávia e nos Estados Unidos a educação física integra e participa do esforço de adaptação ao envelhecimento das populações (FARIA JUNIOR, RIBEIRO, 1995).

É provável que isto se dê porque os problemas associados às populações em processo de envelhecimento sejam encarados como de maior significância apenas nos países desenvolvidos, onde as mudanças demográficas ocorreram em grande parte no século passado (FARIA JUNIOR, 1997). Porém, um fato novo que tem merecido pouca atenção é que, a partir dos anos 80, mais da metade de todas as pessoas que atingem a idade de 60 anos vivem em países do terceiro mundo. Até 2025, “prevê-se que três quartos da população idosa no mundo estarão vivendo em países menos desenvolvidos” (VERAS, 1994. p.).

Entretanto, diferentemente dos países desenvolvidos em que o número de jovens é pequeno, estável ou mesmo decrescente, os países do terceiro mundo ainda verão conviver por algum tempo um número expressivo de crianças e adolescentes, de 0-14 anos, lado a lado com um contingente sempre crescente de idosos. Assim, nesses países, já se observa uma dupla demanda: a de um grupo com necessidades específicas, como o aumento da oferta e o aprimoramento da educação e a erradicação das doenças infecto-contagiosas, e um segundo grupo, com outras exigências sociais e de saúde. Os problemas de saúde das pessoas idosas caracterizam-se sobretudo pela prevalência de doenças crônico-degenerativas que, por vezes, requerem intervenções custosas e uso de complexas tecnologias. Têm-se assim, nos países do terceiro mundo, um dilema em termos de políticas públicas - escassos recursos governamentais para atender concomitantemente as necessidades das crianças e jovens e as demandas da população idosa. Assim, os recursos para os programas sociais deverão ser destinados não apenas para reduzir as altas taxas de mortalidade infantil, a desnutrição, ou prover os programas educacionais, mas também para fazer frente à prevenção e a terapia das doenças crônicas como artrite, cardiopatias, doenças degenerativas, debilidades cognitivas, entre outros males típicos da velhice. Entretanto, nos países desenvolvidos, a disputa por recursos parece menos drástica, pois o contingente jovem é menor e a infra-estrutura social de serviços de educação e saúde há muito tempo se encontra consolidada.

Por outro lado, julgamos que a inclusão da temática atividade física/envelhecimento nos cursos de formação de professores foi facilitada quando nossa legislação específica venceu as concepções de currículo padrão nacional e currículo mínimo, (BRASIL. CFE. Resolução nº 9/69), e abraçou uma concepção (BRASIL.CFE. Resolução nº 3, de 1987) que permite o exercício pleno da autonomia universitária na questão da constituição dos currículos para formação de professores de educação física generalistas, sob um cunho humanista (RIBEIRO, FARIA JUNIOR, In: FARIA JUNIOR, 1996). Esta última concepção tem, além de outros méritos, a pretensão de superar a idéia de uma preparação especializada do professor voltada para

um ramo particular da educação física (desporto, dança, recreação etc) e desenvolvida sob uma ótica pragmatista e tecnicista.

A nova concepção se coaduna com o pensamento dos setores progressistas da sociedade que defendem que *"todo profissional que se destina a uma atividade em educação deve ser formado como educador, isto é, como profissional capaz de compreender a educação como totalidade e não como campo pulverizado de múltiplas atividades técnico-burocráticas"* (PUC/SP, 1980, p.35). Assim, faz-se necessário superar o problema da divisão do saber e a tendência de se desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas (SAVIANI *apud* FARIA JUNIOR, *In*: OLIVEIRA, FARIA JUNIOR, 1987). Além disto, *"a divisão do saber e o confinamento dos especialistas nas suas próprias áreas de conhecimento constituem postulados - inconscientes ou não - de qualquer regime conservantista"* (MENDES, 1974, p.488).

Hoje, em instituições de ensino superior espalhadas, onde existem professores formadores voltados para preocupações sociais mais amplas, atentos às mudanças demográficas que vêm ocorrendo no país e comprometidos com a visão de um professor de educação física, licenciado generalista, formado sob uma ótica humanística, tem sido possível incluir nos currículos a temática atividade física/ envelhecimento. Entretanto, isto ainda nos parece pouco e insuficiente pois, como sugere Edward Ravenhill (1994), *"a educação física e a multicultural não podem continuar a ser simplesmente entendidas como uma preocupação pessoal, nem sequer são apenas da responsabilidade das instituições"* (p. 36).

Assim, embora já tenhamos evidências que confirmam que parte da nova geração de professores de educação física vem se tornando cada vez mais consciente das desigualdades existentes na sociedade brasileira entre jovens e idosos, ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres, para isto contribuindo os novos currículos de formação construídos sob aquela ótica, me parece que somente com a substituição do nosso modelo de educação física branca, burguesa, católica, sexista, etnocentrista e *ageist*, por outro voltado para uma sociedade multicultural como o é a brasileira, poderemos nos tornar mais justos em relação ao direito de igualdade de oportunidades.

Referências Bibliográficas:

- BLAIR, S. N. Physical activity, physical fitness and health. *Res. Quart Sport*. n.64, p. 365-76, 1993
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física. Documenta
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3, de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena). Documenta 315. Brasília, mar. 1987.
- CAMARANO, Ana Amélia. Estamos envelhecendo. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. 31 mar. 1996. Entrevista. p. 14
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. Modelo alternativo para a educação física brasileira. *In*: COSTA, Lamartine Pereira da (org.). *Desporto comunitário e de massa*. Rio de Janeiro: Palestra, 1981.
- FARIA JUNIOR, Alfredo. G. de. Professor de educação física, licenciado generalista. *In*: OLIVEIRA, Vitor Marinho, FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. *Fundamentos Pedagógicos da Educação Física 2*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. Envelhecimento populacional, atividade física e promoção da saúde. *In*: V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa [Educação Física: Contexto e Inovação]. 1997, Maputo. *Programa Final & Livro de Resumos - Adenda*. Maputo: Universidade Pedagógica, 1997. p. 21.

- FARIA JUNIOR, Alfredo , RIBEIRO, Maria das Graças Costa. *Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: evolução e referencial teórico*. Rio de Janeiro: EdUERJ/UnATI, 1995.
- GRINBLAT, J. Aging in the world: demographic determinants, past and long term perspective to 2075. *World Health Statistics Quarterly*. v.35, n.3/4, p. 124-132, 1982.
- HOLLOSZY, J. O. Exercise, health and aging: a need for more information. *Med. Sci. Spt. Exerc.* v. 15, n.1, p. 1-5, 1983
- ITZEN, C. Ageism awareness training: a model for work group. In: PHILLIPSON, C., BERNARD, M., STRANG, P. *Dependency and interdependency in old age: theoretical perspectives and policy alternatives*. London: Croom Helm, 1996
- JONES, C.J., RIKLI, R.E. Population aging: implication for curriculum development and professional preparation in exercise science. In: World Congress Physical Education and Sport'94 [Changes and Challenges]. 1994 a, Berlim. *Proceedings...* Berlim: AIESEP, 1994. p.192.
- JONES, C.J., RIKLI, R.E. The Revolution in Aging: Implications for Curriculum Development and Professional Preparation in Physical Education. *Journal of Ageing and Physical Activity*, Champaign. n.2, p.261-272, 1994.
- JONES, C.J., RIKLI, R.E. The gerontology movement - Is it passing by? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. n.64, p.17-26, 1993.
- McPEARSON, B. D. Sociocultural perspectives on aging and physical activity. *Journal of Aging and Physical Activity*. n.2, p.329-353, 1994
- MARTÍNEZ, Fernando Morales. Educación gerontológica formal. In: RÉREZ, Elias Anzola et al. *La atención de los ancianos: un desafío para los años noventa*. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 1994.
- MARTINEZ, Xénia Donés. Necessidade de uma formação específica dos técnicos em actividade física para a terceira idade. In: MARQUES, António, GAYA, Adroaldo, CONSTANTINO, José M.(eds). 1 st Conference of EGREPA [European Group for Research into Elderly and Physical Activity]. 1993, Oeiras. *Proceedings...* Porto: Universidade do Porto/ EGREPA, Câmara Municipal de Oeiras, 1994. 538p. p.331-339.
- MENDES, Dumerval Trigueiro. Indicações para uma política de pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília. v. 136, n.60, p.481-495, 1974.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Estudos Superiores em Educação. In: Associação Nacional de Docentes. *A Formação do Educador*. São Paulo: ANDES, 1980.
- REVENHILL, Edward. Aspectos multiculturais do ensino da educação física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Linda-a-Velha. n.9, p.27-36, inverno 1994.
- POPE, A. M., TARLOV, A.R. (eds.). *Disability in America: towards a national agenda for prevention*. Washington: Institute of Medicine/Medicine Academy Press, 1991.
- SPIRDUSO, M.M. *Physical dimensions of aging*. Champaign: Human Kinetics, 1995
- VERAS, Renato Peixoto. *País jovem com cabelos brancos - a saúde do idoso no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1994.
- VERTINSKY, P. A. *Gender, exercise and the aging body: an historical perspective*. Buffalo: University of Buffalo, 1993.
- VERTINSKY, P. A. Stereotypes of aging women and exercise: a historical perspective. *Journal of Aging and Physical Activity*, Champaign, v.3, n.3, p. 223-237, 1995.

WORLD BANK. *Avertising the old crises: policies to protect old and promote growth.*
Washington: World Bank/Oxford University Press, 1995

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Summary reporting of working groupe on the concepts*
WORLD HEALTH ORGANIZATION. Health promotion: a discussion document on the
concept and principles. Copenhagen: WHO, 1984.

GTT.5.13. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: TENDÊNCIAS DAS PUBLICAÇÕES NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Cláudio Lúcio Mendes*

Resumo: Primeiramente - com base na literatura especializada sobre a origem (ou as origens) do campo do currículo - faço uma discussão do que falam alguns teóricos que estudam o assunto e seus apontamentos em relação as questões desse campo, tanto no Brasil como no exterior. Na segunda parte, analiso a produção da área da Educação Física em relação a currículo, tentando captar o estágio em que se encontra o debate, nesse campo, entre nós. Concluo que precisamos elucidar e ampliar nosso debate na área de Educação física e currículo, para melhor compreender as relações que se processam nas nossas aulas, bem como o lugar ocupado pela Educação Física nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino.

Introdução

As questões curriculares estão postas na ordem do dia, mas cabe perguntar: como currículo é entendido hoje no campo educacional? Falar de currículo atualmente é falar de um campo de estudo e pesquisa denso e estruturado, no qual compreende-se que são várias as questões a serem esclarecidas para melhor entendê-lo. Dentro desse enfoque, as pesquisas realizadas no campo do currículo vêm entendendo currículo como tudo o que ocorre no ambiente escolar, interferindo no processo de aprendizagem do aluno. Mas como esse campo se estruturou? Quais caminhos seguidos por esse campo de estudos? Primeiramente - com base na literatura especializada sobre a origem (ou as origens) do campo do currículo - farei uma discussão do que falam alguns estudiosos do assunto e seus apontamentos em relação as questões desse campo, tanto no Brasil como no exterior. Na segunda parte, analisarei a produção de artigos da área da Educação Física em relação a currículo, no período de 1987 a 1997, tentando captar o estágio no qual se encontra o debate entre nós nesse campo para podermos prosseguir no debate. A escolha do período se deu por causa do tema de meu mestrado na Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG), no qual estudo a reforma curricular ocorrida no curso de Educação Física da mesma instituição, dentro desse período.

Origens e posterior desenvolvimento nos EUA e Inglaterra

As questões educacionais, historicamente falando, sempre foram alvos de interesse por parte de estudiosos. Dentre essas, temos as questões curriculares que não eram abordadas de uma forma sistemática. Mas a partir do final do século XIX e início do século XX, um número significativo de educadores buscou tratar sistematicamente as questões curriculares e, apesar de haver várias versões na literatura de como se deu esse interesse, todas concordam que os objetivos desses estudiosos era a possibilidade de um controle científico do planejamento escolar, conjuntamente com o controle do estudante em suas atitudes, orientando seu pensamento para as metas pré-estabelecidas (Moreira e Silva, 1994).

Essa preocupação com o controle social e eficiência social foi desenvolvida da década de 20 à década 70, de diferentes formas. Duas grandes tendências são observadas nos primeiros estudos do campo do currículo: a) uma, representada por Dewey e Kilpatrick, que buscavam valorizar o interesse dos alunos; e b) uma outra, representada por Bobbit, que buscava desenvolver a formação da personalidade adulta com valores "desejáveis", através da elaboração científica de um currículo escolar.

* Mestrando em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG.

A partir da década de 50 (estendendo-se até a década de 70) algumas mudanças ocorridas na sociedade estadunidense e nas relações de poder internacional pressionaram as mudanças no estudo do campo curricular nos EUA¹.

No início da década de 70, com o caminho tomado pela educação nos EUA, com forte influência tecnicista, vários teóricos e estudiosos da educação, com tendências progressistas, buscavam novos referenciais teóricos críticos, principalmente europeus. Desenvolveram assim uma nova área de estudo dentro do campo do currículo denominada Sociologia do Currículo².

Quase concomitantemente, sendo um pouco anterior - no final da década de 60 e início da década 70 - surge na Inglaterra uma outra vertente numa perspectiva crítica, chamada de Nova Sociologia da Educação (NSE), vindo ampliar em muito as discussões do campo do currículo e influenciando os trabalhos norte-americanos naquele momento, principalmente os de tendências neomarxistas.

O surgimento da NSE se deu na Inglaterra, dentro de um contexto educacional crítico. Vendo a escola como um espaço privilegiado de transmissão e construção de conhecimento e buscando saber quais são as estratégias presentes dentro dela para se construir, selecionar e transmitir os conhecimentos socialmente válidos, alguns estudiosos se interessaram em saber como essa "fabricação" se dá. Começaram a argumentar que essa construção sofre influências de toda gama. Influências ideológicas, políticas, estruturais, de conflitos entre posturas e percepções pessoais e sociais, de relações de forças de grupos querendo ver suas idéias hegemonicamente trabalhadas no currículo escolar.

Até aqui procurei explicitar como se estruturou o campo do currículo dentro de uma perspectiva crítica e sociológica, apontando, segundo a literatura, onde e em qual contexto ele foi se estruturando. Discutirei agora como esse campo veio se estruturar no Brasil.

A estruturação do campo curricular no Brasil

Segundo Moreira (1990), a discussão curricular no Brasil começa com os "pioneiros da educação" e suas reformas renovadoras ocorridas na Bahia, Minas Gerais e Distrito Federal, nas décadas de 20 e 30, sendo esses os primeiros esforços de sistematização do processo escolar no Brasil.

Posteriormente duas instituições irão incentivar o desenvolvimento do campo. São elas: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e o PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar).

Nos anos de 60 e 70 um quadro conflituoso se apresenta. No início dos anos 60 tendências progressistas e tecnicistas estão em embate no campo do currículo. Porém com o golpe de 64, juntamente com a influência norte-americana, uma linha tecnicista passa a ser hegemônica. (Moreira, 1990).

¹ Moreira e Silva (1994) apresentam três pontos centrais de tensão para as mudanças ocorridas nesse período: a) a suposta derrota na corrida espacial para os russos (lançamento da Sputnik em '57); b) a não resolução dos problemas educacionais - mesmo dando-se *status* a questão da estrutura - na década de 60, conjuntamente com vários problemas que afetaram a sociedade norte-americana; e c) a partir da vitória de Nixon, um movimento de contracultura, contrário ao conservadorismo, tomou força, se dando inclusive dentro da escola.

² Santos e Paraíso (1996) argumentam que essa nova área de estudo se opunha ao "tratamento tecnicista prevalecente no campo, buscando estabelecer relações entre currículo e os interesses mais amplos. Assim, aqueles pensadores procuram mostrar como o currículo escolar vem favorecendo a hegemonia cultural dos grupos que detêm o poder econômico, viabilizando diferentes formas de opressão e a dominação desses grupos sobre outros" (p. 34).

No final da década de 60, o campo do currículo se firma no Brasil, com a Reforma Universitária e a reformulação do curso de pedagogia, no qual se acrescenta na grade curricular a disciplina Currículos e Programas.

Durante a década de 70, a produção brasileira é essencialmente tecnicista, entretanto com viés progressistas. Apesar de alguns autores norte-americanos como Ralph Tyler e Hilda Taba buscarem conjugar idéias tecnicistas (interesse de eficiência escolar) e progressistas (interesse dos alunos) e terem grande repercussão na área, a discussão do campo no Brasil deixa de fora outros autores e posturas mais críticas e amplas.

No final da década de 70, notamos o emergir de uma discussão mais crítica em todos os âmbitos sociais. A abertura política começa tomar força, no qual os atores sociais adquirem mais poder de pressionar e interferir na vida social e política. Na educação há uma busca maior das discussões européias em detrimento às discussões norte-americanas, antes utilizadas. O caráter *tecnicista até ali presente, começa a perder espaço para um caráter crítico* (Moreira, 1990).

No campo do currículo ressaltamos o que Moreira (1990) chamou de “tendências curriculares críticas”, apresentando duas tendências críticas de maior repercussão na educação brasileira na década de 80: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Popular.

Em 1986, Domingues apresenta algumas idéias em um trabalho intitulado “Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares”, vindo a ter grande repercussão no campo do currículo no Brasil. Suas idéias se pautam nos enfoques básicos de pesquisa apresentados por Habermas, relidos por MacDonald na área do currículo, os quais Domingues atrela ao conceito de paradigma de Kuhn. Entretanto, Moreira (1990) apresenta várias críticas a proposta de Domingues, principalmente como utiliza o conceito de paradigma e a dificuldade de se encaixar autores de diferentes perspectivas em concepções curriculares tão fechadas.

A explosão na produção curricular crítica começa a ocorrer em 1990. A literatura produzida tanto nos EUA e na Inglaterra, inicialmente, e em outros países europeus e na Austrália, posteriormente, começaram a entrar no campo do currículo brasileiro com ímpeto.

Hoje os estudiosos do campo do currículo vêem o currículo como um espaço no qual relações de poder se dão de várias formas, atreladas a várias questões sociais, culturais, políticas, econômicas, etc. (Moreira e Silva, 1994). Argumentam que a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola não se dão naturalmente, mas por conflitos e embates entre relações de forças presentes, lutando por espaço no currículo escolar. Além de buscarem explicitar como se dá esta seleção, buscam entender, mais recentemente, como regras e valores são inculcados aos estudantes, que vão muito além das suas notas e seus diplomas. Além das perspectivas trazidas pela NSE e Teoria Crítica do Currículo, que estão longe de se esgotarem, emergem também duas linhas de pesquisas abordando as questões acima e várias outras, com enfoques antes nunca pensados: a) os Estudos Culturais; e b) os estudos pós-modernos.

O marco do surgimento institucional dos estudos culturais é a fundação da Escola de *Birmingham*, em 1964. A intenção desse centro era fazer estudos culturais britânicos, buscando “teorizar as relações entre cultura e sociedade” (Nelson et al., 1995, p. 22). Inicialmente voltou seu olhar para a cultura popular e ideologia. Nesses trinta anos, os estudos culturais se diversificaram e se ampliaram, sendo difícil hoje defini-los³.

Uma outra perspectiva importante no campo do currículo são os estudos pós-modernos (ou pós-estruturais) que “cada vez mais começam a penetrar no campo do currículo” (Santos,

³ As discussões dos estudos culturais tem contribuído principalmente nos estudos do currículo em entender como e porque determinadas culturas são prestigiadas e outras são negadas e silenciadas (Santomé, 1995), como se dá a lógica da cultura popular se opondo à cultura dominante, tentando entender as possibilidades do multiculturalismo (Grignon, 1995), dentre vários outros estudos. Os estudos culturais estão em alta na discussão do campo do currículo, existindo várias possibilidades de pesquisas a serem abordadas, principalmente numa perspectiva empírica.

1993, p. 73). Os pós-modernos rejeitam as grandes explicações teóricas e se preocupam em orientar seu olhar mais para as microrrelações. Como nos lembra Cherryholmes (1993): “se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor” (p. 162)⁴.

Depois dessa localização do campo do currículo, encontrada na literatura, caminho agora para as análises dos artigos selecionados.

Análise dos artigos selecionados

Para selecionar os artigos analisados neste trabalho, fiz algumas consultas: a) na Biblioteca da FaE-UFMG, usando a base de dados periódicos nacionais (pn); b) na Biblioteca da Escola de Educação Física da UFMG; e c) no Posto de Serviço Antares, instalado na Biblioteca Central da UFMG. A palavra chave de consulta foi *curric#*, buscando assim todos os artigos que continham no título alguma relação com a palavra currículo (p. e.: currículo(s), *curriculum*, *curricula*, etc.). Outros artigos analisados, mas não se enquadram nessa relação, o foram pelo motivo de conhecê-los ou serem indicados por colegas.

Com o intuito de analisar com mais profundidade os artigos, centrei atenção em alguns aspectos em consequência dos temas mais abordados nos textos lidos e do referencial teórico que utilizo. Os aspectos observados são: a) o nível de ensino abordado pelos autores; b) a bibliografia utilizada; e c) o conceito de currículo adotado.

Nível de ensino abordado pelos autores

Procurei localizar os artigos em relação ao nível de ensino abordado. No quadro abaixo apresento essa localização.

nível de ensino	educação infantil	ensino fundamental ensino médio	educação superior	não definido	nenhum	total
quantidade	1/	5/	20/	1/	2/	29/
porcentagem	3,45 %	17,2%	69%	3,45%	6,9%	100%

Antes de partir para as análises, algumas explicações são necessárias. O artigo localizado no espaço do quadro “não definido” é porque a autora falou de currículo de uma forma geral, sem localizar a qual nível de ensino se dirigia (ver Soares, 1988). A coluna “nenhum” foi criada para localizar dois artigos que mesmo tendo a palavra chave *curric#* no seu título, não abordam questão curricular (ver Carvalho, 1995 & Cavalcanti, 1995).

Começarei minhas análises pela educação superior. Há um grande número de artigos abordando o currículo de formação, sendo uma tendência que se mostrou majoritária desde 1987, contrária à produção no campo do currículo, no qual haviam poucos estudos em relação ao ensino superior até 1993 (Paraíso, 1994).

⁴ Estudos do campo do currículo, num perspectiva pós-moderna, trazem a possibilidade de repensar o discurso no qual o currículo é estruturado, preocupado em entender seus pontos de construção e desconstrução, as suas verdades estruturadas socialmente e questioná-lo. “Em que consistem o currículo e a educação numa era pós-estrutural?” nos pergunta Cherryholmes, respondendo ele próprio que “o estudo e a prática do currículo determinam onde e em que bases as oportunidades de aprender são fornecidas e em que ponto a desconstrução daqueles cessará” (1993, p.162).

Várias críticas são apresentadas nos vinte artigos⁵, principalmente à reforma curricular. Por questão de espaço apresentarei apenas as mais recorrentes. A separação de matérias teóricas e práticas⁶, as quais as primeiras deveriam preceder às segundas, é a questão mais presente. Segundo os autores, deu-se maior importância às matérias teóricas, em detrimento das práticas, aumentando a distância entre teoria e prática (p.e., ver Souza, 1995). Conjuntamente a isso, apontam a dificuldade da interdisciplinaridade ocorrer. Essa é uma discussão que não vem atrelada apenas ao currículo e sua disposição de matérias, mas os autores apontam também a estrutura universitária como responsável, com suas divisões em unidades e departamentos (p. e., ver Betti e Betti, 1996).

Argumentam que repensar o currículo é repensar a formação profissional. A formação, pautada primordialmente em questões biológicas e esportivas, faz com que o currículo seja um currículo de reprodução dos valores hegemônicos, ajudando a manter o *status quo* (p. e., ver Taffarel, 1996). Apontam a necessidade de se repensar o currículo com a intenção de se ter uma formação mais preocupado com questões sociais. Além disso, o currículo deveria ser construído por professores e alunos, dando a ele um cunho mais democrático (p. e., ver Oliveira, 1989). O professor mudando sua provável postura autoritária, para uma mais democrática (ou sendo obrigado a isso, pelos alunos), é considerado um importante passo para reformas progressistas e avançadas (p. e., ver Goellner, 1995 & Taffarel, 1995). Essas afirmações colocam grande peso sobre o papel do professor. Como o professor, social e historicamente falando, tem o poder dentro da escola, ele se torna o principal ator para as mudanças necessárias no currículo, podendo obscurecer dessa forma outras forças presentes nas construções curriculares.

Uma outra questão são as licenciaturas e os bacharelados. Os autores criticam a atenção dada ao bacharelado - voltado à pesquisa - e deixando a licenciatura em segundo plano - responsável por aplicar as pesquisas. Como nos mostra Ludke (1994), esse é um problema dos cursos de formação em geral. Uma segunda crítica é a não diferenciação, na grade curricular, das duas formações. Nesse caso, propõem os autores, ou se diferenciaria realmente uma formação da outra, ou se faria uma só com diferentes campos de atuação (p.e., ver Mocker, 1995).

Em relação à resolução 03/87, documento que regulamentou os cursos de Educação Física até a promulgação da nova LDB, basicamente são duas linhas de análise: artigos a entenderem que a resolução trouxe avanços, podendo as reformas se basearem nela para também terem avanços. De outro lado, muitos fazem críticas contundentes, achando-a conservadora e retrograda, pautada em valores a serviço da manutenção do *status quo*. Afirmam que ela deve ser usada criticamente para a construção dos currículos.

No ensino básico a discussão é bem mais restrita. Dos seis artigos, cinco são relatos de experiências de como estão ocorrendo reformas em duas cidades (Cuiabá e Florianópolis)⁷, sendo apenas um a fazer discussão de currículo, buscando situar a Educação Física como disciplina curricular e sua importância dentro desse contexto (ver Soares et al, 1993).

Todos os artigos a abordarem o currículo do ensino superior buscam discutir uma reforma curricular ou a necessidade dela ocorrer (ou ocorrer novamente). Talvez essa preocupação se dê pela dificuldade encontrada nas reformas de implantar currículos mais democráticos, amplos e participativos, apontados nos artigos estudados. Como nos lembra

⁵ Um deles é sobre ensino de Educação Física curricular no 3º grau. Ver Francalacci e Nahas (1995)

⁶ O entendimento do que seria matéria teórica e matéria prática é bem eclético. Por exemplo, em alguns artigos matérias teóricas poderiam ser as matérias não dadas na quadra, piscina, pistas de atletismo, ginásios, etc., conseqüentemente, as matérias práticas seriam as que fossem dadas nesses espaços. Um outro entendimento presente é que matérias teóricas eram as matérias dadas como básicas, antes dos estágios e/ou práticas de ensino, consideradas estas práticas.

⁷ Ver: Brazinski e Mazo (1995); Grando e Sodré, 1995; Rosa e Gunther (1996); Balthazar et al, 1996; Maurer e D'Almeida (1996) & Brazinski e Mazo (1995)

Popkewitz (1997), “o ‘senso comum’ da reforma é considerar intervenção como progresso. Um mundo melhor surgirá como resultado de novos programas...” (p. 11). Ou estávamos criticando esse “não progresso” conseguido, ou estávamos procurando a melhor forma de viabilizá-lo. Atréada a essa, está a preocupação na modificação do quadro da Educação Física no contexto escolar. Tendo o graduado de Educação Física uma formação teoricamente mais fundamentada, mais voltada para o social, entendendo a interdisciplinaridade como uma possibilidade a ocorrer na escola, poderia modificar o ensino básico. Isto é, transformando o curso de formação, transformaria-se também a Educação Física no ensino básico (p.e. ver Escobar, 1988). São esses dois motivos que consigo extrair para explicar um número expressivo de artigos a discutirem o currículo de formação da área.

Bibliografia utilizada

Ao analisar as referências utilizadas, constato que a área da Educação Física se apoiou pouco na produção do campo do currículo para discutir questões curriculares. Dos vinte e nove artigos analisados, apenas onze usam alguma literatura do campo do currículo. Entretanto, essa utilização deve ser vista com cuidado. Por exemplo, a utilização de autores com diferentes perspectivas teóricas, usados no mesmo patamar, não sendo suas perspectivas discutidas e diferenciadas, reforça nosso cuidado. Autores como Domingues (1986), que faz uma discussão sobre os paradigmas curriculares, é colocado conjuntamente com Moreira (1990), inclusive este o apoiando (ver Mocker, 1993). Entretanto, como já colocamos, Moreira critica e refuta as idéias de Domingues. Um outro exemplo é a evocação de autores com perspectiva psicológica (Kelly, 1981), tecnicista (Sperb, 1979) e crítica (Apple, 1982 & Giroux, 1986), para salientar a importância de reestruturação curricular (ver Oliveira, 1995). O problema não é utilização de diferentes perspectivas, mas sim a falta de cuidado em conjugá-las.

A falta de apoio na literatura de um campo estruturado, como o campo do currículo, se explicaria até os anos oitenta, pois a disponibilidade da literatura era relativamente escassa (Paraíso, 1994). Entretanto, a produção do campo do currículo foi muito profícua a partir dos anos noventa, no Brasil. Isto é, de todos os artigos analisados, apenas nove são da década de 80, os outros vinte foram escritos a partir de 1993. A bibliografia apresentada nos artigos nos mostra que não tomamos conhecimento da produção curricular no campo da educação. Dito de outra forma, discutimos currículo sem nos embasar profundamente em teorias curriculares⁸.

Conceito de currículo

Ao buscar nos artigos com qual conceito explicitado de currículo os autores trabalharam, constatei que apenas um autor tentou explicitá-lo, mesmo se expressando de uma forma confusa sobre currículo oculto⁹ (ver Goellner, 1995). Os outros vinte e seis artigos não

⁸ A área de Educação Física tem acumulado, durante as duas últimas décadas, bagagem teórica para discussões mais aprofundadas dentro do campo educacional. Infelizmente o mesmo não ocorreu dentro do campo do currículo. Nesse campo temos muito a acumular para que possamos questionar várias das relações presentes nos nossos currículos. Esse caminho só ocorrerá quando nos debruçarmos literalmente sobre as questões trazidas pelo campo curricular.

⁹ O que é oculto no currículo, não pode ser definido por sua intencionalidade, mas sim por sua intenção explícita ou não. Sendo assim, currículo oculto não poder ser identificado como as atitudes que fazem da escola um espaço de reprodução simplesmente, como encontramos na discussão dos artigos. Currículo oculto pode ser entendido como “aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar” (Santos e Paraíso, 1996, p. 84), no qual identificar esses “certos elementos” têm se mostrado de grande dificuldade para os pesquisadores. Ver também, sobre o assunto: Cornbleth (1992) e Silva (1992).

fazem nenhuma discussão explícita sobre conceito de currículo. Contudo, o discurso dos autores demonstra um conceito implícito presente nos textos.

Os autores entendem currículo como um espaço possível de interferência, no qual a participação de professores e alunos deve ser atuante, democrática e ampla. Encontramos um conceito de currículo baseada na discussão, no planejado coletivamente, mais orientado para as questões sociais, devendo ser expresso na grade curricular. Deduzimos então, que o conceito de currículo nos artigos estudados é o de currículo oficial, entendido como o que foi “planejado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso” (Santos e Paraíso, 1996, p. 84), interpretado pelos autores como o currículo escrito, fruto de amplos debates, com participação democrática de toda a comunidade escolar.

A preocupação para com o currículo escrito demonstrada na produção da área é válida, entretanto, como nos lembra Goodson (1995), “os conflitos em torno do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (p. 17). Conflitos não só entre as relações de forças presentes nas discussões curriculares, que com certeza não serão resolvidas simplesmente com a participação democrática de todos os envolvidos, mas também presentes no currículo em ação. Precisamos aprofundar nossas discussões em torno desses conflitos, interessados em saber melhor *como*, mesmo dentro de uma estrutura classificada democrática, algumas questões ainda são reproduzidas e o *por que* dessa reprodução.

Conclusão

Nosso conceito de currículo precisa ser ampliado. Nossas discussões no campo do currículo ainda são insatisfatórias. Moreira e Silva (1994), argumentando que o currículo já há muito tempo deixou de ser um campo de discussões meramente técnicas, que só buscava perguntar *como*, vem buscando responder também o *por que*. Os motivos, as forças, as relações de poder presentes nas construções curriculares. As relações currículo e ideologia, currículo e poder, currículo e cultura, dentre outras, são hoje enfoques centrais de pesquisa no campo do currículo.

O ecletismo que o campo do currículo nos oferece, demanda uma ampliação de estudos. Precisamos entender como se dá o currículo em ação (ou real), que é na verdade, o currículo processado nas multi relações de aula. As vozes negadas e silenciadas no currículo¹⁰ precisam ser ouvidas. As relações de gênero, raça e etnia, além das de classe, precisam ser expostas. A sociedade nos obriga, e rápido, a entendermos melhor nossos currículos. Existem várias questões latentes pedindo para serem evidenciadas no cotidiano escolar, em todos os níveis de ensino. Precisamos elucidá-las para ampliar nosso debate na área de Educação física e melhor compreender as relações que se processam nas nossas aulas, bem como o lugar ocupado pela Educação Física nos currículos escolares dos diferentes níveis de ensino.

Referências bibliográficas:

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
DOMINGUES, José Luiz. Interesses humanos e paradigmas curriculares. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: 67 (156): 351-66, maio-ago/1986.

¹⁰ “Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (Santomé, 1995, p. 161, grifos meus).

- CHERRYHOLMES. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: Silva (org.). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CORNBLETH, Catherine. Para além do currículo oculto? *Teoria e Educação*, n. 5, 1992, p. 55-65.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KELLY, Albert V. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row, 1981.
- LUDKE, Menga. *Formação de docentes para o ensino fundamental médio (as licenciaturas)*. Rio de Janeiro, 1994. (Impresso).
- MOREIRA, Antônio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____ e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NELSON, Cary et al. Estudos culturais: uma introdução. In: Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PARAÍSO, Marlucy A. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. *Educação e Realidade*, v. 19, nº 2, jul-dez/1994, p. 95-114.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOMÊ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva (org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Lucíola Licínio C. P. Novas abordagens no campo do currículo. *Em Aberto*. Brasília: ano 12, n 58, abr-jun/1993.
- _____ e PARAÍSO, Marlucy A. Dicionário crítico da educação: currículo. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan-fev/1996, p. 82-4.
- _____. O currículo como campo de luta. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 7, jan-fev/1996, p. 32-9.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SPERB, Dalila C. *Problemas gerais de currículo*. Porto Alegre: Globo, 1979.

Artigos analisados

- BALTHAZAR, Isabel C. et al. As diretrizes curriculares no cotidiano escolar: um ensaio do grupo de formação de educação física. In: *Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC*. Ijuí: Sedigraf, 1996.
- BETTI, Mauro e BETTI, Irene C. Rangel. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. *Motriz*, v.2, nº 1, Jun. 96.
- BREZINSKI, Paulo R. e MAZO, Janice Z. (Orgs.). Construindo diretrizes curriculares para a educação física escolar. *Motrivivência*, nº 8, dez. 1995, (pp. 199-203).
- CAMPOS, Zenólia C. Desvendando o mercado de trabalho e a formação do professor de educação física. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95, p. 25-8.
- CARMO, Apolônio A. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 73-6.
- CARVALHO, Máuri de. Os currícula: do academicismo à revolução. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95, p. 13-5.

- CAVALCANTI, Kátia B. Movimento estudantil, currículo e comunidade científica. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95, p. 17-9.
- _____. Pesquisação no planejamento curricular. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 39-42.
- COMISSÃO DE RESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO DEF/UFRN. Proposta de estrutura curricular para o curso de licenciatura em educação física. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 51-62.
- ESCOBAR, Micheli O. Reformulação dos currículos de formação em educação física. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 63-7.
- FRANCALACCI, Vanessa L. e NAHAS, Markus V. Alterações no conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física em universitários que cursaram educação física curricular na UFSC. *Revista do CBCE*, v. 16, n. 3, maio/1995, p. 168-72.
- GOELLNER, Silvana V. À comunidade esefiana...: movimento estudantil e currículo. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95, p. 29-38.
- GRANDO Beleni S. e SODRÉ, Márcia L.F.M. Projeto de elaboração de uma proposta curricular em educação física para a rede pública municipal de ensino de Cuiabá. In: *Revistado CBCE*, v. 16, nº 3, Maio/95, pp. 213-4.
- MALACO, Laís H. As disciplinas humanísticas e o currículo de educação física, segundo a percepção de alunos e docentes. *Motriz*, v.2, nº 1, Jun. 96.
- MAURER, Clarice F. e D'ALMEIDA, Virgínia M. (orgs.). Construindo diretrizes curriculares para a educação física - II. *Motrivivência*, nº 9, dez. 1996, (p. 221-4).
- MOCKER, Mª Cecília de M.(Org.). Avaliação curricular do curso de educação física da Universidade Federal de Santa Catarina. *Motrivivência*, nº 8, dez. 1995, (pp. 204-217).
- _____. Currículo e formação profissional em educação física: algumas reflexões. *Revista do CBCE*, v. 14, n. 2, jan./93, p. 60-4.
- OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. A formação universitária em educação física. In: *Revista Brasileira do CBCE*, v. 16, nº 3, Maio/95, pp. 209-212.
- _____. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. *Kinesis*, v. 5, n. 2, jul-dez/1989, p. 229-57.
- PROJETO F.E.F./UNICAMP. Proposta curricular. *Motrivivência*, n. 1, dez. 1996, (p. 15-21).
- ROSA, Mª das Graças M. R. e GUNTHER, Mª Cecília. Refletindo a educação física escolar acerca das diretrizes curriculares da SME/Florianópolis. *Motrivivência*, nº 9, dez. 1996, (p. 206-13).
- SILVA, Simone M. O currículo na formação do profissional de educação física: uma reflexão. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95.
- SOARES, Mª José de A. Uma visão teórica e prática do currículo. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 77-9.
- SOARES, Carmen L. et al. A educação física na perspectiva do século XXI. In: Moreira (org.). *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora de e et al. *O curso de graduação em educação física: avaliando a formação/ação profissional na UFMG*. Belo Horizonte. 1995, (Mimeo.).
- TAFFAREL, Celi N. Z. Currículo e movimento estudantil: a questão da auto-organização do coletivo de estudantes frente aos desafios do currículo. *Movimento estudantil e currículo*, v. 2 - Fev. 95, p. 39-52.
- _____. O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física. In: Brzezinski (org.). *Formação de Professores: Um Desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

TAFFAREL, Celi N. Z. e SILVA, Rossana V. de S. Reestruturação dos cursos de graduação em educação física: elementos para uma avaliação do processo. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 29-33.

WIGGERS, Ingrid D. Currículo e ideologia. *Motrivivência*, v.1, nº 1, dez./1988, p. 43-9.

Endereço: R. Exp. João Batista Rotelo, 706 - São Geraldo - Belo Horizonte - M.G.

CEP: 31050-500

GTT.5.14. CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO COLETIVA NO TRABALHO PEDAGÓGICO.

Nivaldo Antônio David*, Fernando Mascarenhas**
Aneleyce Teodoro Rodrigues***

Resumo: Este texto tem como fim divulgar um projeto de capacitação docente em educação física. É fundamentado na concepção dialética do método participativo e objetiva o estabelecimento de novas formas para que os professores desenvolvam, conscientemente, a ação política, a intervenção educativa e a reflexão sobre a prática social vinculada a compromissos de mudanças do contexto escolar.

Introdução

Atualmente, a educação física vem sofrendo marcantes mudanças no contexto escolar, principalmente em relação as suas orientações teórico-metodológicas. Ao mesmo tempo, os professores têm apresentado grandes dificuldades em se localizarem nesse momento histórico, fato que tem implicações diretas na questão da qualidade social do ensino da educação física. No intuito de contribuir para este debate, cabe a este artigo divulgar uma experiência de qualificação docente construída a partir de um método participativo.

Os principais objetivos traçados que nortearam toda a construção e realização deste projeto foram: a necessidade de se atualizar professores da rede pública, no que se refere ao conhecimento teórico sobre conteúdos e metodologias aplicadas ao ensino fundamental na área de educação física e esporte escolar; a necessidade de se criar instrumentos objetivos para o exercício permanente da reflexão crítica sobre as práticas educativas e curriculares no interior da escola e da própria licenciatura da UFG e, finalmente, estimular os professores de educação física a desenvolverem novas metodologias de ensino a serem aplicadas em suas atividades pedagógicas, assim como estimulá-los a se tornarem agentes multiplicadores no contexto de um processo coletivo de organização e planejamento do trabalho pedagógico.

Nos organizando

Este estudo se desenvolve a partir de dois momentos. Numa primeira fase, constituiu-se um grupo coordenador,¹ cujo papel caracteriza-se pelo assessoramento na construção das atividades de discussão e reflexão, além da definição das bases teórico-metodológicas norteadoras do processo.

No momento seguinte, correspondente ao início de um estudo ampliado, já em março/97, obedecendo calendário estabelecido pelos próprios professores envolvidos² e com término previsto para o mês de agosto/97, iniciaram-se discussões quinzenais sobre os possíveis

* Especialista em Educação Física - ESEFEGO / Professor da FEF-UFG

** Especialista em Filosofia - FUNREI / Professor da FEF-UFG

*** Especialista em Educação - UFG / Professora do CAJ-UFG

¹ Este grupo tem a sua frente o prof. Nivaldo A. David como idealizador do projeto, onde figuram também os profs.(as) Fernando Mascarenhas, Aneleyce T. Rodrigues e acadêmicos (as) Jussara Dias, Laerson Gonzaga, Luzia de Paula e Regina Rezende.

² São estes os professores envolvidos e pertencentes aos quadros da Rede Pública de Ensino do Município de Goiânia: Adriana Mendonça, Alexandre Sales, Antônio Rodrigues Filho, Célia Vitória, Izabel Leal, Jeanne Bastos, Jorge Borges, Luciane Siqueira, Maria Denise da Silva, Marleci Soares, Nirlene Silva, Rosemary de Jesus, Sérgio de Sousa, Silvana Aia e Wagner Figueiredo.

problemas teórico-práticos peculiares à ação pedagógica em educação física, assim como relatos de experiências escolares que deram origem a temas geradores.

Concomitantemente, o grupo coordenador manteria reuniões semanais com o objetivo de selecionar bibliografia e aprofundar o estudo sobre as questões problematizadas pelo coletivo em sua totalidade. É importante ressaltar que coube a este, a função de qualificar, teórica e criticamente, todas as discussões que seriam realizadas pelo grupo maior, assim como sistematizar as deliberações, questionamentos, experiências, temas geradores e demais desdobramentos destes encontros.

Enfim, o ordenamento das etapas desenvolvidas neste trabalho deve ser compreendido como um roteiro de atividades que vá das formas mais simples às mais complexas no interior da prática educativa. Nesta direção, é necessário atentar-se que toda a caminhada orienta-se pela coerência global explícita nos objetivos do programa e na articulação dos elementos básicos dos conteúdos e da forma de ação desencadeadora de possibilidades de mudança e de superação da realidade. A unidade do processo como um todo supõe, então, articular os seguintes elementos:

a) o tema central ou temática geradora: assunto ou eixo gerador de toda a pesquisa que servirá de análise, reflexão e diagnóstico preliminar para o processo de aprofundamento do coletivo de professores;

b) o coletivo de professores: características, experiências, inquietações, etc.

c) o tempo disponível: disposição do tempo para as atividades do grupo/horário de trabalho, definições de tarefas, pesquisas...

A partir da integração destes elementos com as idéias básicas da proposta metodológica, podem ser definidos:

a) O objetivo geral a que se propõe alcançar, o nível de aprofundamento e os limites estabelecidos para a ação;

b) O eixo temático deverá ser um dos elementos mais relevantes para sustentar e configurar a direção das ações, impedindo assim a desarticulação das atividades e a desordem no processo de trabalho.

Ressalte-se que o tema gerador está em permanente dinamismo, em especial porque os pontos tematizadores é que vão alinhar os aspectos particulares com a matriz conceitual, política ou ideológica da atividade educativa.

Construindo o caminho

Para se empreenderem novas formas de intervenção (diagnóstico, ação e avaliação) junto à realidade escolar com vistas a sua transformação, não basta formular uma série de técnicas e métodos de investigação e/ou de proceder uma avaliação linear sobre a realidade, mas de procurar integrar no próprio processo investigatório seus agentes educacionais (professores), no sentido de oferecer a estes a possibilidade de apropriarem-se de metodologias que auxiliem pensar a prática a partir dos seus problemas e de criar um novo tipo de fazer consciente, com vistas ao desenvolvimento de atividades educativas e sociais emancipatórias.

Nesta perspectiva, seria extremamente oportuno se aproximar de um tipo de concepção metodológica que fosse capaz de atuar no interior do fenômeno educacional, compreendendo que a sua manifestação se dá de forma complexa, multidimensional e historicamente determinada no contexto social. Não se trata de um tipo qualquer de teoria, mas de um tipo de conhecimento que seja eficaz na leitura e na organização dialética dos processos de intervenção. Diante destas premissas, é importante ter sempre em mente que toda educação passa por processos de descobrimento, criação e recriação do conhecimento, portanto, o modelo de intervenção adotado deve atentar sobre os aspectos dinâmicos de apreensão, explicação e de superação da realidade encontrada.

Tomando como parâmetros os pressupostos da concepção dialética, podemos afirmar que a prática social é fonte fundamental do conhecimento humano - como tal, é o critério de

verdade e o fim último em todo o processo de teorização. Portanto, adotar a prática social como ponto de partida na perspectiva da educação significa que os problemas devem ser extraídos das situações objetivas presentes no coletivo de professores, das suas necessidades específicas, dos conhecimentos que eles possuem sobre o tema gerador, do nível de consciência do grupo etc. Partir da prática social dos professores de educação física, por exemplo, supõe basear-se nos elementos objetivos que surgem no cotidiano do grupo, na escola, no processo educativo, nos conteúdos de ensino e no contexto onde desenvolvem sua atividade social.

Podemos pressupor também que, resgatando as questões de caráter subjetivo, dentre elas as formas de expressão e linguagem com seus significados culturais e científicos e os valores sócio-culturais do grupo envolvido como ponto de partida para um trabalho coletivo significa, *compreender que a realidade está sempre em movimento e este dinamismo está atravessado de contradições objetivas e subjetivas, campos de interesses, lutas pelo poder, influências ideológicas de classe, conhecimentos fragmentados, sujeitos atomizados no interior das relações sociais, reflexos do modo de produção social, entre outros.*

Assim, trata-se de uma metodologia que busca ao mesmo tempo compreender a realidade contextualizada historicamente como também produzir ações a serem desencadeadas na própria prática concreta dos envolvidos no interior da escola em suas ações pedagógicas.

Na teoria... Na prática é...

Para se iniciar um processo de teorização sobre a prática, tornaria-se necessário construir processos organizados de abstração e de reflexão que permitissem uma leitura sistematizada sobre os dados concretos extraídos da realidade. Isto significa, sobretudo, fazer deduções, confrontar a prática existente com outras práticas sociais, analisar os fenômenos, conceituar e dar significações às ações educativas, emitir opiniões críticas etc.

A teorização deve permitir a descoberta das contradições internas da prática educativa e social - penetrando nos seus elementos essenciais - no sentido de aprofundar o conhecimento da realidade.

Dentro da perspectiva científica, somente a partir de um processo sistemático e ordenado de teorização é que se poderia permitir a passagem dos conhecimentos e impressões dadas pelo senso comum para a transposição em formas superiores de elaboração de conceitos e definições que melhor auxiliem na compreensão das leis e das determinações histórico-sociais. Em se tratando de uma abordagem participativa, é importante que se produzam sucessivas abstrações que gerem uma dinâmica reflexiva entre o coletivo de professores questionando, afirmando, aprofundando, modificando, refutando e/ou abandonando propostas de ação superadas ou inadequadas ao processo de transformação proposta pelo grupo.

Para que se tenha um bom resultado nesta atividade de teorização, deve se compreender que teorizar a prática faz parte, também, de um processo de aprendizagem metodológica e de apropriação de instrumentos científicos para pensar a realidade.

Nessa ação metodológica, os conhecimentos teóricos não poderão servir apenas para *explicar uma dada realidade, mas também para se converterem em crítica e em instrumento (guia)* de uma atividade transformadora. Nesse sentido, a teoria não estaria respondendo apenas às necessidades exclusivas do grupo, mas formulando um projeto alternativo de ações práticas ainda inexistentes na escola e que necessitam ser criadas objetivamente.

Entrando em "campo"

Ao trazer esta perspectiva de ação metodológica para o campo da educação, em particular da educação física e esportes, estar-se-á, no fundo, optando por um instrumento metodológico que visa, sobretudo, o estabelecimento de novas formas para que os professores desenvolvam conscientemente a ação política, a intervenção educativa e a reflexão sobre a

prática social, vinculada a compromissos de mudanças no interior das práticas pedagógicas da educação física escolar e ao mesmo tempo propor um rompimento com os modelos tradicionais na capacitação de recursos humanos.

Trata-se, portanto, de um modelo onde a opção metodológica e os compromissos políticos de intervenção (pesquisa-ação-reflexão) estão explicitamente definidos no âmbito do fazer pedagógico, no cotidiano dos professores de Educação Física na escola.

Nesta abordagem metodológica, o trabalho a ser desenvolvido pressupõe uma participação ativa e educativa entre o grupo, entendendo que tal coletivo é quem deve assumir o papel de sujeito comprometido com problemas detectados e pelas respostas superadoras, tendo como objeto de preocupação a construção da práxis transformadora a partir dos dados inscritos na realidade educacional.

Um possível relato

Na tentativa de operar com as categorias da metodologia exposta e possibilitar uma instrumentalização teórica que respondesse às necessidades colocadas pelo coletivo, o grupo coordenador assumia internamente a responsabilidade de problematização do debate e seleção/organização do referencial bibliográfico.

Assim, num primeiro momento, compreender um pouco a questão dos paradigmas era a nossa tarefa. A *Fábula dos porcos assados* (Gualasso, 1987) colocou-se aí como importante contribuição à discussão sobre a força de um paradigma e seu papel de consolidação de uma determinada visão de mundo. A partir de Laraia (1993) descobrimos também a cultura, sua influência sobre o comportamento humano nas suas variadas formas de conduta (pedagógica, educativa, ideológica, estética, social etc.). Inserimos o jogo nesse universo e percebemos o quão condicionado é, o que ficou exemplificado a partir da leitura e discussão do texto *Futebol de rua* (Veríssimo, 1981).

Nesta viagem investigativa nos deparamos com a questão da ideologia e a forma com que nossas concepções são estruturadas a partir de seus elementos. Com a ajuda de Chauí (1980), ficou transparente que, numa sociedade de classes com interesses e perspectivas antagônicas, cabe à classe dominante o domínio dos meios necessários à inculcação de sua forma de pensar colocando-a como hegemônica, rechaçando e desqualificando as demais, estabelecendo com isto, a discriminação e a opressão de uma classe sobre outra. Foi possível entender que todos os processos educativos, a reboque a educação física & esportes, encontram-se também submetidos a esta mesma lógica.

Em seguida, aprofundamos nossas reflexões com apoio em Mazzotti(1978), Toscano(1984), Charlot(1996) e Moreira(1995) que destacaram a função da escola e o papel do professor como intelectual-transformador. Neste mesmo caminho, nos foi permitido rastrear alguns indicativos de que a função da escola não poderia ficar restrita ao mero espaço de reprodução do conhecimento, mas como lugar privilegiado para auxiliar a criança (aluno) a produzir e sistematizar conhecimentos em direção ao desenvolvimento de sua cidadania e como sujeito do processo histórico. Nesta ação educativa, aos intelectuais, caberia o papel de interagir diretamente na perspectiva de uma prática transformadora, procurando intervir, de forma objetiva, no mundo social da criança no sentido de elevá-la a novos patamares de compreensão, síntese e leitura da realidade concreta em que vive.

Mas quem educa o educador? Esta questão foi introduzida por Cunha (1978), que nos alerta para alguns equívocos inerentes à prática educativa de matriz "revolucionária". Construímos uma análise mais rígida de algumas vertentes pedagógicas que acabam por buscar reformas superficiais do modelo de sociedade capitalista, propostas de intervenção que se diluem em discussões teóricas sem nenhuma ação verdadeiramente concreta. Este mesmo autor chama a nossa atenção para os principais vícios que entravam a formação de professores: *A alienação*

pedagógica, que tenta solucionar os problemas da educação apenas instituindo novas tecnologias pedagógicas sem se atentar para os fins e as determinações sociais em que a escola está submetida; o *cinismo pedagógico* que, por não acreditar no espaço de transformação em que se constitui a escola, desmobiliza toda a ação educativa mesmo que numa perspectiva crítico-superadora; o *imediatismo pedagógico* que se caracteriza por achar que possíveis soluções podem ser encontradas no campo restrito da educação e, por fim, o *populismo pedagógico*, que leva o professor a se omitir do seu papel de direção no processo da educação creditando como fonte do processo de transformação o 'espontaneísmo'.

Em nossos últimos encontros, a partir das falas dos professores Valter Bracht³ e Lino Castellani⁴, foi tematizado o fenômeno esportivo. Quais seriam seus conteúdos, a metodologia necessária ao seu desenvolvimento na escola, os processos de avaliação, o tempo pedagógico a que se ajusta e, finalmente, seu lugar curricular?

Após esta retrospectiva de nossos estudos, torna-se imperiosa mais uma vez a necessidade de se ressaltar que esta experiência coletiva nasceu da problematização de ações práticas ou do cotidiano escolar de cada um dos participantes, estabelecendo, na medida em que se aprofundavam as reflexões, as ligações com os referenciais utilizados, o que fortaleceu ainda mais as análises sobre a ação pedagógica em educação física.

Na busca da continuidade

O acúmulo destas discussões passou a nos permitir, neste momento, uma melhor aproximação ao debate sobre a metodologia do ensino de educação física. Fazer uma leitura mais elaborada, detectando avanços e limites daquilo que conta o 'Coletivo de Autores' (1991) e sua possível materialização na realidade escolar parece ser o próximo procedimento a ser adotado pelo grupo.

Mas, terminada esta jornada, estariam cumpridos os objetivos a que nos propusemos? "Capacitar" este pequeno grupo seria medida realmente significativa no contexto de um projeto de intervenção na realidade do ensino da educação física escolar em Goiânia? Acreditamos que não!

Em se tratando de um grupo no qual a maioria de seus sujeitos ocupam papel interno à administração da educação física no município de coordenadores regionais, imprescindível se faz a necessidade de um estudo elaborado do próprio método utilizado nesta experiência, um método participativo. Assim, poderíamos avançar mediante a possibilidade real da própria Secretaria Municipal de Educação assumir a continuidade deste projeto - agora já em outro plano - onde este coletivo já instrumentalizado passa a assumir o papel de novos grupos coordenadores, estendendo as discussões a um número maior de professores.

Sim, queremos acreditar que foram criadas algumas das condições de intervenção a partir da formação destes "agentes multiplicadores" que doravante, frente ao compromisso demonstrado no transcurso de todo processo, até aqui descrito, materializam a utopia de um ensino de qualidade em face à perspectiva de superação desta sociedade que aí está.

Cabe, num último momento, ressaltar ainda que a partir da experiência deste projeto já começam a se desenvolver no interior do Estado, a partir de programas de extensão⁵ desta mesma

³ O grupo esteve presente à palestra sobre *Educação física e esportes - Perspectivas atuais* proferida pelo prof. Valter Bracht na Faculdade de Educação da UFG em 14 de abril de 1997.

⁴ O grupo esteve presente à palestra sobre *A educação física e a LDB* proferida pelo prof. Lino Castellani Filho na Faculdade de Educação Física da UFG em 25 de abril de 1997.

⁵ Projeto semelhante a este, coordenado pelo prof. Fernando Mascarenhas e acadêmicos Laerson Gonzaga, Paulo de Freitas e Rosângela Soares, vem sendo desenvolvido na região de abrangência do Campus Avançado de Firminópolis(GO)/ UFG.

faculdade, iniciativas semelhantes, demonstração de amplitude e comprovação de que é possível garantir a mais importante característica deste processo que se inaugura: a continuidade.

Bibliografia

JARA, O. Concepção dialética da educação popular. São Paulo: CEPIS, 1985.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1991.

KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

Endereço: Faculdade de Educação Física - UFG - Campus II (Samambaia) Goiânia - GO - CEP: 74.000-000

GTT.5.15. PESQUISANDO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO NORDESTE DO BRASIL

Márcia Chaves Valente♦

Resumo: Pretendemos refletir sobre a formação do profissional da Educação Física, procurando desvelar possíveis contradições nesse processo. Levaremos em consideração experiências pedagógicas em desenvolvimento em IES/Curso de Educação Física, que nos permitam caracterizar, no processo de produção de conhecimento, a natureza do pensamento educacional crítico. Dessa forma, consideramos necessário identificar a lógica dessas proposições pedagógicas, bem como suas determinações históricas, levando em conta as experiências pedagógicas e determinações históricas próprias da Educação Física. Reconhecemos, também, que nossa investigação, necessariamente, deva passar por uma compreensão conceitual básica das relações sociais de produção, atentando para as determinações específicas do trabalho no processo de formação profissional. Possivelmente, esta estratégia metodológica nos conduza para um maior entendimento da questão e nos possibilite um tratamento condizente com o conhecimento científico, no trato do processo de formação do profissional em Educação Física.

Problemática Central: Quais as inter-relações sociais desenvolvidas na prática pedagógica das disciplinas Prática de Ensino I e II no Curso de Educação Física na Universidade Federal de Pernambuco, e quais suas tendências na formação do futuro profissional?

Objetivos:

- *Proceder* ao levantamento das experiências pedagógicas do cotidiano previstas para a formação do profissional em Educação Física e *propor* alternativas pedagógicas, tendo em vista as exigências de um novo mercado de trabalho.

Tais objetivos implicarão:

- Analisar, descrever experiências pedagógicas emergentes na formação do profissional no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco; teorizar sobre essas experiências, procurando reconhecer possíveis tendências que norteiam as práticas nesse campo do conhecimento.
- Identificar e analisar na literatura brasileira os nexos existentes entre processo de trabalho pedagógico e formação do profissional em Educação Física.
- Verificar os limites e as possibilidades concretas implementadas no processo de formação do profissional em Educação Física, no sentido de verificar se os mesmos respondem às necessidades históricas da emancipação humana.

Delimitação do referencial teórico

Este estudo utilizará referências teóricas sobre “Educação e Trabalho” por nos apontarem questões, tais como: a relação sociedade-educação-trabalho-produção do conhecimento, na formação profissional e prática pedagógica.

Essas questões, de modo geral, são destacadas tanto em nível das relações mais gerais entre “Educação e Sociedade”, quanto no nível mais específico da prática pedagógica, com o

♦ Professora Adjunto IV do Departamento de Educação Física da UFAL, Doutoranda na Faculdade de Educação da UNICAMP, membro do LOED/UNICAMP (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos), e LOEDEFE/UFPe (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física e Esportes).

apoio de análises de categorias que lhes são próprias, bem como atendo-se de sua inter-relação com fatores externos existentes na sociedade em geral¹.

Nesse sentido, GORZ (1989, p. 210-48) fazendo uma conexão com a Educação, propõe-nos um questionamento integrante em suas análises sobre “Técnica, técnicos e luta de classes”, segundo o qual “os trabalhadores teriam a função de reproduzir as condições e as formas de dominação capitalista sobre o trabalho”.

Com base no reconhecimento de que as relações entre Trabalho e Educação, no modo de produção capitalista, influenciam o processo de formação dos trabalhadores, outros estudos como de SILVA (1991), FRIGOTTO (1989,1993), ARROYO (1985,1991), NOSELLA (1991), ENGUITA (1989,1991), MACHADO (1989,1992), BRYAN (1992), apontam-nos para essas direções. Essas referências indicam-nos, ainda, a necessidade de análises que apontem, tanto para as possíveis restrições, como para as possibilidades de uma intervenção transformadora na formação profissional da Educação Física, não restrita a exigências do mercado de trabalho, o qual responde a orientações neo-liberais, mas ao desenvolvimento humano nesse mundo do labor, na perspectiva da emancipação humana.

SÁNCHEZ GAMBOA (1996, p.129) destaca algumas contribuições da pesquisa educacional na formação docente segundo a qual efetivamente “as novas tendências da recuperação dos contextos (espaciais e temporais) tem contribuído para o fortalecimento das teorias críticas da educação, segundo as quais a ênfase na formação docente não é dada ao aprendizado e domínio de técnicas e métodos didático pedagógico, (...) mas à compreensão da dinâmica social na qual se inserem e têm sentido os processos educativos”.

Do ponto de vista teórico, existe atualmente um esforço acadêmico, desenvolvido especificamente a partir da década de 80, no sentido de criticar a forma como o profissional da Educação Física vem se inserindo no contexto social as limitações e restrições no seu processo de formação profissional. Por exemplo: MEDINA (1983), evidencia níveis de consciência presentes em estudantes de Educação Física e demonstra a predominância de uma consciência ingênuo diante dessa problemática da Educação Física.

FENSTERSEIFER (1985, 1986), aponta para equívocos assegurados pelos currículos em Educação Física evidenciados no desenvolvimento de paradigmas curriculares de base empírico-analítica, que determinaram abordagens “a-históricas, a-críticas e, a-científicas” na formação acadêmica.

BRACHT (1986) procura evidenciar relações existentes entre sistemas sociais, e enfoca uma certa perda de autonomia pedagógica da Educação Física em suas relações com as instituições médica, militar e desportiva.

Ainda temos SILVA (1990), tecendo críticas à produção do conhecimento em Cursos de Mestrados em Educação Física no Brasil, evidenciando a existência predominante de um referencial positivista, quando da produção das dissertações desses cursos. A autora utiliza-se de um referencial de análise buscando os trabalhos de SÁNCHEZ GAMBOA (1982, 1987), das relações sociais mais gerais e suas expressões em processos produtivos influenciadores no campo do conhecimento da Educação Física no Brasil.

Especificamente sobre a formação do profissional da Educação Física, TAFFAREL (1993, 1996) evidencia a não efetivação de reformulações curriculares. A autora conclui que as relações estabelecidas no processo de trabalho, na produção e apropriação do conhecimento em Educação Física e Esportes favorecem a legitimação das relações sociais, características de um determinado modo capitalista de produção, no caso brasileiro.

¹. Ver Tomaz Tadeu da SILVA (Org.), em “Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana”, 1991; e, “O que produz e o que reproduz em educação”, 1992; André GORZ, “Crítica da divisão do trabalho”, 1989.

Esses estudos críticos, possivelmente, são indicadores de uma “crise orgânica” SOUZA (1987, p.29), ou de uma situação problema que está a exigir novas abordagens no que se refere à formação do trabalhador específico no campo do conhecimento em Educação Física. Abordagens que permitam reconhecer, analisar, e interpretar, também, proposições pedagógicas emergentes nesse campo.

Delimitando a problemática específica e a trajetória investigativa

Uma das primeiras considerações a serem feitas refere-se à problemática das inter-relações entre o processo de trabalho educacional e as exigências para a formação do profissional da Educação Física e Esportes nas disciplinas Prática de Ensino I e II do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Tratamos especificamente de repercursões da problemática da inter-relação com base em duas fontes de dados: o que dizem os referenciais bibliográficos e o que nos apontam as proposições pedagógicas de experiências emergente em desenvolvimento em Instituições Federais de Ensino Superior no Nordeste do Brasil.

Entendemos também que a reflexão pedagógica traz em si exigências que constituem o cerne de sua problematização, ou seja, a de ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Essa indicação orienta-nos no sentido de eleger procedimentos que viabilizem a consideração de tais exigências.

Tudo indica que esses elementos nos permitirão delinear caminhos investigativos. Entender, explicar e buscar o sentido de uma prática social exige eleger um ponto de partida, conhecido na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, na efetividade das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, o que exige um processo e uma determinada elaboração. Nesse processo, as categorias teóricas, os conceitos, provavelmente se constituem em ferramentas indispensáveis de apreensão das determinações que nos permitem penetrar mais profundamente na constituição da realidade a ser investigada.

A análise do cotidiano, desenvolvendo-se uma abordagem microsossial - das pessoas e suas relações - possivelmente indique a natureza e o processo da estrutura, formal, ou funcional, do processo de formação acadêmica do profissional de Educação Física.

Além da produção expressa em teses, dissertações, livros, levamos em conta, ainda, entrevistas com autores de propostas críticas, bem como exemplificações de aulas desenvolvidas em projetos, cujas bases estejam assentadas na Teoria Crítica do Conhecimento.

Essa produção acadêmica deverá ser submetida a uma análise crítica, com categorias explicativas, que ajudem a reconhecer uma determinada lógica interna que norteia a formação do profissional da Educação Física e suas determinações históricas. De acordo com os estudos desenvolvidos por KOSIK (1976, 31), “o método de investigação compreende três graus: minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material; análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; e, investigação da coerência interna” para captar como a formação do profissional da Educação Física se processa, no sentido de procurar indagar e descrever como esta formação está se manifestando, enquanto processo histórico.

Dessa forma, todo o material coletado deverá estar sendo sistematizado e organizado para ser submetido a um processo de análise pela qual, pretendemos abstrair elementos norteadores para interpretação dos referenciais históricos, captando-se tanto o conteúdo manifesto, quanto o conteúdo latente do que constitui o “corpus” de dados.

Seguindo a trilha metodológica apontada por DOMINGUES (1986, p.51-66), calcada nos enfoques básicos de pesquisa identificados por HABERMAS, é possível relacionar interesses humanos (técnico, de consenso e emancipador) com os três paradigmas de currículo possíveis na literatura: “técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico”, e, relacionar os enfoques das experiências, em desenvolvimento, com suas possibilidades concretas de responder ao

paradoxo atualmente colocado à formação profissional: formar para o mercado de trabalho na perspectiva da especialização ou, incentivar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões?

Na perspectiva da Teoria Crítica GIROUX (1986, p.57-60), pretendemos organizar a crítica em torno de modelos históricos e sociológicos de análise, em que o eu e a sociedade maior, entendidos como práticas sociais contraditórias por natureza, possam ser ancorados em uma totalidade de relações dialéticas, julgadas em termos de preocupações éticas de relações existentes e em função da manutenção ou transformação da sociedade. Segundo esse autor, o professor tem um papel importante das relações entre a escola e a sociedade na busca de um novo quadro de referência e na construção da resistência que deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto emancipação social.

APPLE (1989, p.263) aponta, também, como referência, a Teoria Crítica e argumenta que os materiais curriculares “representam uma nova forma de controle tanto sobre os professores quanto sobre os alunos, que indica um processo de desqualificação e a emergência de formas mais poderosas de racionalidade que encarnam modos de controle, dentro da natureza das relações capitalistas de produção (...) mostra a maneira pela qual os princípios que estruturam a produção e o uso dos materiais curriculares estão enraizados em interesses específicos que reforçam uma divisão do trabalho que separa a concepção da execução, ao nível do próprio ensino”.

No que se refere às relações entre trabalho-educação, SILVA (1991) aponta a forma apressada com que ainda se tem interpretado noções sobre o trabalho ou práticas relativas ao trabalho nos currículos existentes, faltando uma análise sociológica e política dessa relação, tal como se apresenta na sociedade. Falta uma análise que aponte tanto as restrições quanto as possibilidades de uma intervenção política transformadora.

Nesse sentido, é importante reconhecer a mediação efetuada pelos professores, quando confrontam e engajam formas culturais no cotidiano, ao tratar o conhecimento, visando propiciar aos alunos novos conhecimentos, habilidades e sensibilidades. É necessário que os professores e alunos situem seus valores e práticas dentro de um contexto, ajudando a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que se deparam, abrangendo categorias mais críticas.

Nossas intenções investigativas levam em conta essas indicações teórico-metodológicas e pretende trazer contribuições ao debate, para tentar desvelar restrições e possibilidades, no âmbito da formação do profissional de Educação Física.

Nossa hipótese inicial sobre a divisão social do trabalho, no locus da produção capitalista, com suas implicações no processo de trabalho, possivelmente configure-se numa nova tendência de formação de trabalhadores, que pressupõe o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, não se restringindo a um processo de socialização voltado exclusivamente para as exigências do mercado de trabalho. Observar, descrever, interpretar e explicar esse processo, na formação de profissionais da Educação Física, apreendendo como o conhecimento é tratado no interior do processo de trabalho pedagógico, provavelmente seja um dos fatos de maior importância na busca do desvendar das relações entre o mercado de trabalho do profissional em Educação Física e as exigências educacionais emancipatórias.

Procedimentos metodológicos

Levando-se em conta que este trabalho estuda experiências pedagógicas, que nos permitirão com certeza evidenciar tipos de inter-relações existentes entre a organização social do trabalho e a organização do processo de trabalho pedagógico, na formação do profissional em Educação Física, observamos as indicações metodológicas, que permitem desvelar essas inter-

relações entre fatores internos (a escola - o processo de formação profissional) e externos (próprios do processo capitalista). Entre esses fatores, citem-se em seguintes:

1) Apropriação destes conceitos básicos, considerando-se seus conteúdos e dados históricos disponíveis - Educação - Trabalho;

2) Análise da forma de desenvolvimento desses conteúdos;

3) Investigação de coerência interna entre as formas de desenvolvimento do processo de trabalho na sociedade em geral, e o processo de formação profissional, especificamente.

Com base no questionamento de como se dá o trato com o conhecimento na organização do processo do trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura em Educação Física, nos seus traços essenciais e na sua dinâmica interna e suas relações com o processo de trabalho no modo de produção capitalista, destacamos duas indicações de procedimentos metodológicos:

a) Levantamento e análise de estudos sobre relações entre sociedade-educação-trabalho-produção do conhecimento-formação profissional;

b) Levantamento e análise de dados sobre a organização do processo de trabalho pedagógico, no interior de um curso de formação profissional de uma das IFES do Nordeste do Brasil, a qual seja representativa em termos de proposições pedagógicas para a reconstrução do trato com o conhecimento.

Para tanto consideraremos os documentos, as observações, as entrevistas com professores, alunos e chefe de departamento, como fontes primordiais que poderão fornecer novas/possíveis interpretações.

Desenvolveremos o estudo, tentando recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Com essa variedade de informações, oriundas de fontes diversas, procuraremos representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social, com base no pressuposto de que o fundamental dessa orientação é o fato de que a realidade pode ser vista por diferentes perspectivas.

A partir dos objetivos colocados, e a necessidade de estudar o desenvolvimento histórico de experiências pedagógicas no âmbito da formação do profissional em Educação Física, os aspectos mais importantes tratados e os valores e significados que essas idéias identifiquem nas suas relações com a organização social do trabalho, identificamos na pesquisa tipos "histórico-organizacional", "observacional", de "história de vida", de acordo com os estudos apontados por TRIVIÑOS (1987, 134-36).

Partiremos do conhecimento que existe sobre a organização, documentos referentes à vida da instituição, publicações e estudos pessoais, entrevistas com professores, alunos, Chefe de Departamento e Coordenadora de Curso.

Entramos em contato com a instituição e contactamos os atores da ação pedagógica que, direta e indiretamente, estão envolvidos no universo delimitado e que foram considerados sujeitos da pesquisa. Realizamos entrevistas semi-estruturadas para investigar a história de vida do professor, com o Chefe do Departamento e Coordenadora do Curso, valendo-nos da compreensão de que os mesmos são os principais sujeitos dessa história, determinada num tempo e lugar; e, que refletem, pois uma dada realidade em um determinado contexto sócio-político-educacional, em razão do que sofrem influências e influenciam os fatos do seu tempo.

Como primeiro passo para o desenvolvimento do presente estudo, mantivemos contato com a Chefia do Departamento do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE, com o propósito de conseguir oficialmente o aceite e apoio necessário para a realização da pesquisa, participando da reunião da Plenária Departamental. Ao mesmo tempo, solicitamos documentos como o plano de ensino e programas das disciplinas pesquisadas. Procuramos estabelecer contornos, pois é praticamente impossível explorar todos os ângulos do estudo, dentro do período pesquisado.

Analisamos as produções teóricas da área da Educação Física que já anunciavam a revisão do trabalho docente, a partir da década de 80, como, também, buscamos garantir elementos para subsidiar o levantamento, organização e análise dos dados sobre a organização do processo de trabalho pedagógico no interior do curso de formação profissional, especificamente nas disciplinas Prática de Ensino I e II da Universidade Federal de Pernambuco.

Elaboramos relatórios sistemáticos, no sentido de dar ciência da análise realizada, ou do registro da observação, tornando-os disponíveis aos informantes para que manifestassem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que estava sendo relatado.

Instrumentos de pesquisa

Adotamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

- **Documentos:** Para delinear e analisar o desenvolvimento das disciplinas Prática de Ensino I e II do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, levaremos em consideração os documentos arquivados junto à Coordenação de graduação.

- **Observação participante:** Tendo como objeto de estudo o processo de trabalho pedagógico no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, especificamente junto às disciplinas Prática de Ensino I e II, a observação direta permitiu acompanhar “in loco” as experiências diárias do professor e alunos, tentando apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações, além de possibilitar a descoberta de aspectos novos. A observação foi considerada como um dos métodos mais adequados para iniciar a investigação do processo de trabalho pedagógico daquele curso, levando em consideração a forma de inserção como pesquisadora, no período de desenvolvimento do estudo em nível de mestrado. Este fato contribuiu para que houvesse uma continuidade no período de nossa permanência naquela instituição, observando o desenvolvimento da disciplina durante o segundo semestre de 1994 e segundo semestre de 1995; fevereiro e julho de 1996.

Demos continuidade a essa técnica, buscando manter uma perspectiva da totalidade, sem nos desviar demasiado de nosso foco de interesse. Para tanto, num primeiro momento, registramos aspectos sobre: - descrição dos sujeitos (professores e alunos); - reconstrução dos diálogos; - descrição dos locais; - descrição dos eventos especiais e das atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas. Em seguida, filmamos aulas, reuniões, atividades com as comunidades, etc.

- **Entrevista:** Juntamente com o trabalho de observação, consideramos a entrevista como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Utilizamos o processo da entrevista semi-estruturada, baseando-nos em alguns questionamentos nucleares, resultado não só da teoria escolhida, mas também de toda informação já recolhida, após contatos para escolha das pessoas a serem entrevistadas (professores, alunos, coordenador de curso, chefe de departamento). A gravação permitiu contar com todo o material fornecido pelos informantes, ajudando a completar, aperfeiçoar e destacar as idéias expostas.

- **História de vida:** Como nosso estudo pretende focar o desenvolvimento histórico das experiências pedagógicas e os autores de maior influência na área, procurando evidenciar as inter-relações entre a organização social do trabalho e a organização do processo de trabalho pedagógico, na formação do profissional em Educação Física, utilizamos a técnica das histórias de vida, por acharmos aconselhável ao estudo, especialmente porque será necessário penetrar um pouco mais nas razões dos atuais procedimentos adotados pelo professor.

Resultados esperados

A concretização dos objetivos expressos neste trabalho, provavelmente representará uma contribuição teórica na medida em que nele constará um quadro de referência a respeito da

formação do profissional em Educação Física, composto em relação às tendências da formação de trabalhadores, ou visto pela perspectiva restrita de um processo de socialização voltado, exclusivamente, às exigências do mercado de trabalho capitalista, ou voltado ao desenvolvimento humano integral.

Referência bibliográfica:

- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ARROYO, Miguel G. Quem deforma o profissional do ensino. **Revista da Educação AEC**, Brasília, n. 68, p.7-15, out. dez/1985.
- _____. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos da formação humana. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo ... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p.62-8, 1986.
- BRYAN, Newton A Paciulli. **Educação, trabalho e tecnologia**. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- DOMINGUES, José L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.7 n. 156, 1986.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação profissional de Educação Física e Desporto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 1987, Olinda. **Anais**. Olinda, 1985.
- _____. A formação profissional de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, **Anais**, Pernambuco, 1986.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo : Cortez, 1989.
- _____. Interdisciplinaridade: como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e sociedade**, Porto Alegre, n. 18, 1993.
- GEUSS, Raymond. **Teoria Crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Campinas : Papirus, 1988.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis : Vozes, 1986.
- GORZ, André. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid : Taurus, 1988.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e educação operária. **Princípios**, n. 23, p.42-48, dez/jan. 1991/1992.
- MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo ... e mente**. Campinas : Papirus, 1983.
- NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz. (Org.) **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília. UnB. Dissertação de Mestrado, 1982.

- _____. **Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas.** UNICAMP. Tese de Doutorado, 1987.
- _____. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALI & MIZUKAMI (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUSCar, 1996.
- SILVA, Rossana V. S. **Mestrado em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas.** Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Maria, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, João F. **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira.** São Paulo : Cortez, 1987.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Campinas, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- _____. O processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. In: BRZEZINSKI (Org.) **Formação de professores: um desafio.** Goiania: UCG, 1996.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo : Atlas, 1987.

Endereço: Rua: Arthur Vital da Silva, 286 - Gruta de Lourdes - Macció/AL.
CEP:57052-260 - Tel: (082) 241-9343 - E-mail: marcia@turing.unicamp.br

GTT.5.16. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA UFRGS

Vera Brauner*

Resumo: O estudo busca resgatar o processo de formação de professores de Educação Física na UFRGS dentro de uma perspectiva diacrônica, utilizando a metodologia comparativa como instrumento de apoio.

Introdução

O presente estudo é parte de uma investigação que estamos realizando junto a um macro-projeto de formação de professores no Conesul, no qual participam pesquisadores de seis países.

A pesquisa que realizamos se insere na temática da formação de professores de Educação Física. O objeto do estudo é o currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que dentro da perspectiva da metodologia comparada, visa confrontar os diferentes currículos que existiram desde a fundação da escola, buscando compreender e explicar os processos de formação de professores de Educação Física nesta instituição.

De antemão, importa esclarecer que não entendemos o currículo como um simples elenco de disciplinas mas, como elemento discursivo do conhecimento sobre o qual se estrutura o saber no processo de formação acadêmica do professor de Educação Física¹.

As questões educativas implicam olhares críticos e dentro destes, consideramos, que o currículo está no centro das relações que se estabelecem, corporificando um determinado significado de saber².

É no currículo, que desde sempre foi preocupação nas construções ou reformas dos sistemas educativos, que encontramos lugar para os desdobramentos em relação aos diferentes interesses sociais, políticos e econômicos.

A questão do método ou como trabalhar com a metodologia comparativa

A Educação Comparada é uma área de estudo sistematizada no início do século na França, e que serviu, durante muito tempo para ampliar horizontes de conhecimentos relativamente aos diferentes sistemas educativos dos países.

Acreditamos, estretanto, que pela peculiaridade do grande projeto de formação de professores do Conesul, podemos tomar o método como instrumento de trabalho, utilizando-o de maneira diferente, quem sabe, daquela proposta por determinados autores.

Assim, nos apropriamos da proposta metodológica de Bereday³ e trabalhamos com ela dando um novo matiz, buscando então lançar olhares ao objeto de estudo considerando-o como parte intrínseca de determinadas totalidades contextualizadas histórica e socialmente.

Para Bereday, o método comparado implica 4 passos diferentes: Descrição, Explicação, Justaposição e Comparação propriamente dita.

A primeira etapa, que compreende os passos da descrição e explicação, transcorre quando o investigador procura conhecer os fenômenos que serão comparados. A etapa, da justaposição e comparação propriamente dita, representa o momento em que serão confrontados os fenômenos para então proceder as análises e extrair conclusões.

* Professora Licenciada pela UFRGS, Doutoranda junto à Universidade de Barcelona.

¹ LUNDGREN, U. (1990) "Teoría del currículum y escolarización" Madrid: Morata.

² MOREIRA, A.F. (1990) "Currículos e programas no Brasil" S.Paulo: Papirus.

³ BEREDAY, G. (1968) "El método Comparativo en Pedagogía" Barcelona: Herder.

Trabalharemos também com as três categorias desenvolvidas a priori pelo grupo de investigadores do projeto de Formação de Professores do Conesul. Estas categorias nascem do estudo de vários autores ao observar os fenômenos de formação de professores e os currículos, na realidade empírica, e que assim, com os dados da experiência histórica, as foram construindo. Tais categorias são:

1. Formação Profissional Especialidade-FPE(caracteriza aqueles conhecimentos que são específicos/aplicados à determinada formação profissional);
2. Formação Profissional Pedagógica-FPP(nesta categoria entram todas as disciplinas que determinam/caracterizam a fisionomia do profissional da educação);
3. Formação Profissional Geral- FPG (aqui entram aqueles conhecimentos que se referem à cultura geral).

A aplicação destas categorias ao currículos aqui estudados nos permitirá perceber onde se concentra a ênfase curricular, ou seja, como pode ser caracterizado o conhecimento produzido historicamente.

Os currículos

Para efeito deste texto, trabalharemos com os currículos dos anos de 1940, 1941 e 1987.

Breve aproximação aos primeiros currículos

O curso Normal no Estado do Rio Grande do Sul regulado pelo Decreto nº 4277 de 13/03/29, visava a formação de professores para atuar na escola primária e tinha uma duração de dois anos. A prática profissional, ou estágio era a disciplina que tinha a maior carga horária num total de 224 horas/aula e era desenvolvida no último ano do curso. O quadro abaixo apresenta as principais características daquele currículo.

Curso Normal	
Ano	1939
Duração	2 anos
Número de disciplinas	13
Carga horária total	1344 horas/aula
FPE	416 horas/aula = 31%
FPP	672 horas/aula = 50%
FPG	256 horas/aula = 19%

As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas pelas próprias professoras normalistas que por sua vez haviam aprendido as “técnicas” com professores (homens) oriundos do meio militar, já que não haviam escolas civis de formação de professores de Educação Física⁴. Este fato, pressupõe já, o predomínio da ideologia militar na área, e que vai concretizar-se, mais adiante, atendendo a interesses políticos e econômicos.

Ao mesmo tempo, no âmbito da Educação Física, também surgem, especialmente nos anos 30 e 40, grandes movimentos de valorização da Educação Física como um instrumento de dominação ideológica. Vários são os estudos que tratam o tema vinculado aos aspectos de militarização e também à ênfase médico-higienista necessários ao desenvolvimento da nação naquele período histórico.

A década de 30 no Brasil, foi marcada por acontecimentos decisivos como: as consequências da crise mundial de 1929 afetando a economia e especialmente a produção de café; a Revolução de 30; o golpe de 37 e a ascensão de Getúlio ao poder; a Constituição de 37, que cobra aqui, especial significado, por ser a primeira a instituir o ensino da Educação Física como obrigatório em todos os graus de ensino.

⁴ A orientação da Educação Física era realizada por oficiais-militares, formados como instrutores nos Centros de Educação Física do Exército.

É assim, então, que dentro deste contexto de necessidade de construção da nacionalidade, aliado à fragilidade nas estruturas sociais, que surgem os primeiros movimentos no sentido de criar escolas civis de formação de professores de Educação Física.

A partir do Decreto 1212 de 1939, cria-se na Universidade do Brasil, a primeira Escola de Educação Física a nível nacional, vinculada a uma Universidade. Este Decreto 1212, passa, então, a regular a criação de todas as outras Escolas do país.

No ano seguinte, em 6 de maio de 1940, foi criada no Estado a Escola de Educação Física, vinculada ao então Departamento Estadual de Educação Física (DEEF), também regulada por aquele decreto e visando a formação de pessoal técnico em Educação Física e Desportos.

No primeiro ano, a escola funcionou oferecendo somente o curso Normal, no qual se matricularam 124 alunos.

O curso Normal de Educação Física, funcionava durante um período de um ano havendo sido regulado pelo Decreto-lei nº 1212 de 1939 e visava a formação de especialistas em Educação Física, difundindo de modo geral, conhecimentos relativos à Educação Física e aos Desportos. Os principais dados sobre o currículo são apresentados no quadro abaixo:

Curso Normal de Educação Física	
Ano	1940
Duração	1 ano
Número de disciplinas	15
Carga horária total	800 horas/aula = 100%
FPE	745 horas/aula = 93,1%
FPP	45 horas/aula = 5,6%
FPG	10 horas/aula = 1,25%

Não havia previsão de estágio durante o desenvolvimento do curso e o perfil marcadamente técnico pode ser constatado pela existência de somente uma disciplina de caráter pedagógico com um total de 45 horas/aula. O diploma conferido aos alunos era de Normalista Especializado em Educação Física.

É especialmente interessante destacar que no ano de 1950 a Lei nº 1153 outorgou, a todos os alunos que haviam feito o curso Normal de Educação Física, a titulação de Licenciado.

Em 1941, inicia o Curso Superior de Educação Física com dois anos de duração.

No Artigo 1º do Decreto 1212/39, encontramos que a criação das escolas tinha por finalidade “a formação de pessoal técnico em Educação Física e Desportos” e mais adiante, no Artigo nº 32, define que o diploma conferido é o de Licenciado em Educação Física. Este fato resulta significativo quando o articulamos à premente necessidade de formação de professores na área, pela própria especificidade social, política e econômica existente naquele momento. A preocupação com questões pedagógicas são bastante relativas, configurando-se o ensino da Educação Física, como uma prática absolutamente instrumental e reprodutivista, apoiada em modelos impostos pelo sistema. No mesmo decreto, percebemos a perspectiva centralizadora e hegemônica daquele conhecimento a ser desenvolvido, quando preceitua como uma das finalidades dos cursos “imprimir ao ensino da Educação Física e dos Desportos, unidade teórica e prática”.

No quadro abaixo encontramos uma descrição geral do curso onde podemos notar a ênfase dada a cada categoria de formação profissional.

Curso Superior de Educação Física	
Ano	1941
Duração	2 anos
Número de disciplinas	17
Carga horária total	1400 horas/aula

FPE	1290 horas/aula = 92,1%
FPP	100 horas/aula = 7,14%
FPG	10 horas/aula = 0,71%

O atual currículo do curso - 1987

Uma vez apresentado o primeiro currículo do curso Superior, passamos a confrontá-lo com o currículo atual.

O currículo do curso de 1987, surgiu de uma alteração do plano de estudos implantado quando do processo de federalização da Escola de Educação Física, no ano de 1970. No ano de 1972, então, passa a vigorar um novo plano de estudos, e este plano é alterado pelo CFE a partir da Resolução Nº 3 de 1987 que fixa novas bases para os cursos de Educação Física. Assim, o currículo em vigência hoje, é uma reforma daquele de 1972, que entre outras alterações, passa de 6 para 8 semestres (4 anos) com uma carga horária de 2880 horas/aula e 192 créditos. Está dividido em seis áreas de estudo nas quais estão distribuídas as disciplinas que juntas totalizam os 332 créditos oferecidos e 4980 horas/aula. A exigência para a graduação é que cada aluno cumpra 2100 horas/aula como mínimo distribuídas nas seis áreas de estudo. As 780 horas/aula restantes para completar as 2880 horas/aula podem ser cursadas em qualquer área e atende ao que preceitua o Art. 3º da Resolução de 87 sobre a possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos. O quadro abaixo oferece uma idéia geral sobre o curso:

Curso Superior de Educação Física	
Ano	1987
Duração	4 anos
Número de disciplinas oferecidas	93
Carga horária total oferecida	4950 horas/aula
Carga horária mínima a ser cumprida	2100 horas/aula
Carga horária exigida p/ concluir o curso	2880 horas /aula
FPE	1561 horas/aula = 74,85%
FPP	524 horas/aula = 24,4%
FPG	14 horas/aula = 0,6%

Na verdade, não ocorrem grandes alterações deste currículo para o anterior, mantendo-se o curso, em sua essência, com as mesmas características anteriores, ou seja, sustentado dentro de uma dimensão tecnicista enfatizada por uma visão instrumental, utilitária do conhecimento produzido que caracterizou-se como uma tendência na década de 70⁵.

Também é possível identificar na análise do plano, uma tendência "progressivista"⁶ a partir de propostas de construção de um currículo generalista mas que ao mesmo tempo desse liberdade ao aluno para aprofundar conhecimentos na área de seu interesse. Esta suposta perspectiva, que ao nosso entender se propõe progressista, ao lado da ênfase humanística prenunciada nos objetivos do curso, se vêem debilitadas quando procedemos a análise quantitativa das disciplinas dentro das categorias aqui utilizadas. A pretensão de uma ideologia que desse mais liberdade de escolha ao aluno, está prevista na resolução de 87 e entendemos que ela é consistente com os cambios sócio-econômicos que ocorrem no início da década dos anos 80 quando se percebe o fortalecimento de políticas de liberalização no que toca ao modelo de mercado e que conhecemos hoje como neoliberalismo.

⁵ SAVIANI, D. (1987) "Ensino Público e algumas falas sobre Universidade" S.P.: Cortez.

⁶ MOREIRA, A.F. (1990) op. cit..

A comparação propriamente dita: tecendo considerações

O curso Normal e o curso Normal de Educação Física na década de 40, possuíam características bastante diferentes no que diz respeito à ênfase nas categorias estudadas.

Cursos	Normal	Normal Ed. Física
FPE	31%	93,1%
FPP	50%	5,3%
FPG	19%	1,25%

Apesar de que no curso Normal, as alunas tinham um equilíbrio maior entre disciplinas de caráter pedagógico e específico, pensamos que pelas peculiaridades da Educação Física, o ensino desta disciplina nas escolas acaba ficando reduzido ao conhecimento desenvolvido no curso de especialização, também pelo fato de que havia um consenso em relação ao tipo de atividade da Educação Física dentro daquela visão militarizada e higienista.

Parece-nos também especialmente significativo o fato de conceder as regalias conferidas aos Licenciados no curso Superior, aos especialistas que fizeram o curso Normal, que de acordo com o espírito da época exigia urgência na formação de pessoal que pudesse ministrar a disciplina sintonizada com as necessidades daquele momento histórico.

A justaposição dos currículos do curso Superior (o primeiro e o último), no quadro que segue, permite-nos observar que quantitativamente houve uma evolução no que diz respeito a uma maior preocupação com os aspectos pedagógicos.

Cursos	Curso Superior - 1941	Curso Superior - 1987
FPE	92,1%	74,85%
FPP	7,4%	24,4%
FPG	0,7%	0,6%

Enquanto no ano de 1941 o currículo apresentava somente um percentual de 7,4% de disciplinas na área pedagógica, hoje temos 24,4%, o que parece ser uma considerável diferença. Entretanto, entendemos que os números devem ser analisados dentro de um contexto mais amplo e aí, pensamos que há uma distância de 56 anos (o currículo do ano de 1987 vigora até o presente ano de 1997) entre o primeiro e o último currículo. O avanço, ao pensar a necessária formação pedagógica do professor de Educação Física, resulta bastante deficiente considerados os tremendos cambios sociais ocorridos dentro deste período. O mercado de trabalho altamente diversificado que temos hoje em dia, não elimina a importância de uma preparação pedagógica consistente, considerando que na sua maioria, as possíveis atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física, não prescindem de uma relação interpessoal.

A própria Lei 1212 que regulou o funcionamento dos cursos a nível nacional, trazia em seu artigo 1º, a finalidade de formar pessoal "técnico" em Educação Física e Desportos e, adiante, no artigo nº 32, tratava de definir a concessão de diploma de "licenciado" aos alunos que concluíssem o curso, fato que poderíamos considerar como uma contradição no processo de formação destes profissionais.

Percebemos notória, a preocupação com a quantidade de profissionais habilitados a atuar na área. A formação de professores normalistas especializados em Educação Física era muito estimulada, visando atender às necessidades políticas, de mercado e dos princípios norteadores dos governos militares. A própria lei que concede a equivalência do curso Normal ao curso Superior permitindo que um contingente maior de professores pudessem atuar nas escolas não só no ensino primário, mas ampliando as possibilidades destes professores ao ensino secundário, reforça nosso pensamento de que não houve uma preocupação real com a formação do profissional de Educação Física no que diz respeito à qualidade do processo. Naquele momento histórico, interessava tão somente a reprodução de uma determinada forma de trabalhar com o corpo atendendo a determinados interesses políticos configurando-se o currículo como um instrumento de dominação ideológica. A formação do professor de Educação Física enquanto

educador, é, ainda hoje, um mero apêndice, de caráter secundário, considerados os 24,4% de disciplinas na área pedagógica existentes no currículo atual, o que mantém cristalizada a ênfase na técnica.

Finalmente, a história do desenvolvimento do curso de Educação Física da UFRGS, analisada pelos currículos existentes (aqui especialmente os primeiros e o último), permite ver como se perpetuam algumas formas do capital cultural, verificando através da análise, o enfoque reprodutivista atendendo à cultura do positivismo e seus reflexos no discurso curricular.

Endereço: Av. Lavras, 271/101 - Porto Alegre, RS - cep: 90460-040

E-mail: brauner@compujob.com.br

GTT.5.17. A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO MOVIMENTO- UNB

Marcelo de Brito *

Resumo: O artigo trata das questões referentes a formação de profissionais no campo da Educação Física, relatando a influência no perfil do discente, de experiências que este vive ao longo de sua formação, vinculadas com projetos que procuram a redimensão dos paradigmas atuais que perpassam a sua formação, buscando ao mesmo tempo uma oportunidade de vivência profissional como também, um espaço para a efervescência dialética.

Quando em 1993 reuniram-se quatro professores do Departamento de Educação Física da Universidade de Brasília com o intuito de criar um projeto de extensão para atender a comunidade trabalhadora da universidade e levantar recursos para a aquisição de materiais para o departamento de Educação Física, não imaginávamos que a proposta iria sugerir tantos desdobramentos após pouco tempo de sua criação. Surgiu o projeto Movimento.

Trataremos nesse artigo mais especificamente dos desdobramentos que vimos, percebendo-os no âmbito da qualificação profissional. Provavelmente a esfera de atingimento que mais resultados positivos vêm apresentando.

Após três anos de realização, 17 alunos do curso de graduação em Educação Física, experienciaram atuar no projeto Movimento. Poucos alunos, se comparado ao universo discente da graduação que é de aproximadamente 350 alunos. A questão é que o número de alunos atuantes correlaciona-se com o número de inscritos no projeto, bem como com o número de "oficinas que são oferecidas, quatro ao todo, com abertura de 30 vagas por oficina. Além disso o projeto opera numa mecânica em que os alunos (monitores) atuam em conjunto com os professores no primeiro momento, e em seguida, de acordo com suas capacidades, irão assumir a gestão da oficina, passando a atuar também como protagonistas das atividades e futuros orientadores dos colegas que se inserissem no projeto no próximo semestre e, também, por se tratar de um projeto de extensão que, sem computar créditos na formação e não estar associado a nenhuma disciplina específica e ser realizado após os horários acadêmicos (18:30 h às 20:00 h) nem representa um atrativo, nem possibilidade para todos.

O Movimento foi elaborado almejando como premissa o resgate da ludicidade na atividade física, tendo por base atividades tradicionais como natação, musculação e ginástica, que na nossa forma de concebê-las se orientam mais para o sentido lato, o qual seja, atividades aquáticas, com sobrecarga e de movimentos. Adotamos a nomenclatura do senso comum pela necessidade que sentíamos de as pessoas saberem do que se tratava e ao mesmo tempo se sentirem atraídas para o projeto.

Estas são linhas iniciais para inserir o leitor na concretude do projeto. As razões para sua criação é o que vamos explorar a seguir.

A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO TERCEIRO GRAU.

Como é de conhecimento geral, as universidades brasileiras foram concebidas segundo a ótica segmentária e sob o perfil napoleônico de formação de mão de obra desde a sua criação¹.

* Especialista em Educação Física e Desporto Escolar, Mestrando em Educação, Professor na Universidade de Brasília.

¹Para saber mais sobre o assunto recomendamos: BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos, e formação de professores. Busca e movimento (1994) (TESE DE DOUTORADO).

Como consequência na formação, temos uma verdadeira colcha de retalhos de tendências de atuação no mercado de trabalho, que põe em dúvida qual deles seguir como norte da formação.

O que vimos observando é uma prevalência do modelo neo-liberal de gestão disciplinar, onde cada docente aponta seus objetivos para o “norte” que bem quiser. Nesse aspecto corroboramos com a posição de Coelho (1994), ao afirmar que na universidade cada docente mantém uma relação de posse com relação às disciplinas que ministra. Esse fato naturalmente mantém afastada as possibilidades de uma dinâmica curricular relacional, como também colabora para por o alunado em dúvida com relação a qual caminho seguir. Como afirma Costa in: Passos (1988), a tendência é se manter na cabeça do discente, a perspectiva de senso comum de tratar o corpo como um “objeto” de rendimento e de ser facilmente influenciado pela mídia que usa do poder da imagem para impor sua ideologia de *corpos consumíveis*.

Percebe-se que, indiferentemente de outras IFES, estamos distantes de uma formação congruente com o caráter da continuidade, globalidade e de generalidade de conteúdo, que promova uma aproximação de áreas internas e externas de atuação, viabilizando processos inter. e transdisciplinares, que naturalmente resultariam numa formação mais efetiva, eficaz, congruente e efetiva.

Sustentamos que essa crise se intensifica no momento em que mecanismos de dialetização dessa situação não são acionados, mantendo-se uma tendência de inobservância crítica dos conteúdos e metodologias em meio a uma organização curricular anacrônica e sem um perfil filosófico definido e consensualmente construído. “Sai tiro para todo lado”!

Nesse contexto, o estágio supervisionado representa para muitos o único momento de disparo da crise entre teoria e prática. Como este só vai ocorrer nos finais do curso de graduação, o aluno acaba levando o problema, e vivendo sua crise de identidade em particular.

Para outros essa crise ocorre por outras vias; a do mercado. É muito comum a atuação no mercado de trabalho durante a formação. Normalmente esta se faz mediante contratos de trabalho de “boca”, onde o discente desempenha funções de responsabilidade de um formado, mas sem perceber as mesmas condições, tanto financeiras, como de estabilidade. Trata-se de um “profissional” barato, rotativo e isento do fisco. Diante dessa situação mantém-se a reprodutividade dos modelos socialmente hegemônicos que apontam para institucionalização do que o “povão” consome com mais facilidade. Prevalece o senso comum e a postura crítico-ingênua no trato com o elemento de trabalho da Educação Física.

Costa (1988) fortalece nossa visão ao apontar a desarticulação da formação com os diferentes segmentos de atuação profissional, levando os alunos a se graduarem como um profissional tecnicamente competente mas, sem competência política e social. Acrescentaria ainda a incompetência histórico-crítica, dada a facilidade com que os modismos que invadem a área são facilmente assimilados e reproduzidos.

A impressão que fica é aquela sustentada pelos precursores da universidade na *terra brasilis*, que sustentavam o seu papel como o da difusão do conhecimento. Não é muito pouco para uma instituição que se pretende relevante para as transformações sociais? Cadê o espaço da produção do saber? Entendendo-se como produção, também, todas as ações que buscam o rompimento com o status quo e que buscam sua realização de fato na realidade histórica presente e não só a produção literária advinda de pesquisas formais que se avolumam no aprateleirado mundo das bibliotecas.

Como sustenta Buarque, citado por Costa (1988):

“A universidade não pode continuar sendo um centro de transmissão e formação de um pensamento sedimentado, mas o polo de convergência de idéias e contestação teórica, em um permanente processo de formação de novas idéias.”

Acrescentaríamos como sendo a universidade, também um espaço de contestação prática. Como revela um provérbio Zen: *"SABER E NÃO FAZER, AINDA NÃO É SABER."* Quero sustentar então, que o professor deve dar consistência prática à teoria que veicula, criando condições para o exercício da praxis.

Faz-se mister numa visão de universidade transformadora, superar o que Mendonça (1993) citando Fernandes, acentua como "desastrosa experiência" quando trata da questão da fundação desordenada de Faculdades de Filosofia desde a década de 60, (anteriormente responsáveis pela formação docente) sem as mínimas condições de funcionamento, perfazendo-se em locais de mera transmissão de um saber escolástico, totalmente desvinculados da pesquisa de base e que formavam apenas docentes para o ensino secundário e normal, logo desinteressados com a formação para outros níveis. Devemos salientar que essa prática alastra-se até os dias de hoje, decorrentes da reforma universitária de 68 momento em que as "porteiras" para a criação das Faculdades de Educação e também de Educação Física, principalmente no âmbito privado, no qual a função exercida na formação não tem passado da mera instrumentalização do futuro "profissional" do ensino, a baixo custo, se alastrou pelo país. Esse fato revelou o interesse pelo aspecto quantitativo (número de formados) e uma quase total despreocupação com a importância do papel que esse profissional irá desempenhar na sociedade. Gerou-se, na verdade, um contingente de indivíduos possuidores de diplomas de nível superior sem a mínima condição de influenciar na ordem estabelecida, cabendo nada mais do que submeter-se ao que está posto pela dinâmica mercadológica e operar como reprodutores dessa mesma ordem.

Mazzo (1992), reportando-se à criação do curso de Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria, acentua como foi organizado tal curso, apontando a característica clientelista na contratação dos pioneiros desse curso, como também a falta de tradição em pesquisa dos mesmos, imperando como perfil profissional a do técnico desportivo. Em consequência, os cursos se estruturaram segundo um modelo desportivizante. Essa é uma característica que perpassa a quase totalidade dos cursos de Educação Física nas universidades federais, quando de sua criação e que até hoje é uma marca registrada na formação.

Com o desenrolar dos tempos e com a obrigatoriedade dos concursos para o ingresso na carreira docente em nível de terceiro grau, como também com a diversidade de visões paradigmáticas que foram adentrando as universidades, viram-se acirradas as relações entre os que ingressaram por via das indicações e os que ingressaram via concurso. Formaram-se, a partir de então, blocos de divergência que, apesar de estarem operando para a formação do licenciado, como é o caso da quase totalidade dos cursos nessa área, falam linguagens incongruentes, ocasionando descaminhos que nenhum currículo, por mais bem fundamentado que seja, não consegue correlacionar, tampouco superar tanta ruptura.

Naturalmente, essa problemática se estendeu para a formação. A mesma ruptura vem se dando na forma dos alunos conceberem-se como profissionais; e essa é uma questão que pouca atenção se vem dando, uma vez que os cursos nem são avaliados consistentemente por terceiros, nem se auto-avaliam. Por outro lado, não acredito que os resultados dessa avaliação resultaram em mudanças na ordem das coisas. O mundo das individualidades, bem na lógica neo-liberal, que hoje se observa estar tomando conta do ambiente universitário, parece estar imune às tentativas de implementação de outras formas de estruturação da "produção".

Como situa Demo (1990): "Há quem diga que perdeu (as universidades) o sentido educativo, para se dedicar à reprodução de "idiotas especializados", se tanto." Mais adiante, o mesmo autor levanta uma das questões centrais que no nosso entendimento deveríamos atacar, qual seja, a distância entre a "universidade que ensina" e o que se exige na "prática da vida". Isso evidencia o quanto a formação profissional está comprometida com uma postura quase que feudal no trato com o conhecimento.

Sobre essa questão, também Saviani (1990) discorre apresentando a existência de um quadro de divergência de interesses entre alunado e professorado, uma vez que os primeiros intentam por uma formação mais ativa (prática), mas têm como posição dos docentes, a afirmação de que esse ativismo não basta, *fazendo-se necessário um aporte teórico, que futuramente se fará útil*. O problema que percebemos aí é que prevalece a postura ruptural entre teoria e prática que, como sustenta o autor, são considerados como pólos opostos mutuamente excludentes.

Alertamos pois, para a desvinculação existente entre o discurso propalado pela Academia e a realidade social na qual se insere, que vem adotando uma tendência cristalizadora do hiato entre o que se pensa e o que se faz, consolidando um verdadeiro *apartheid* entre a formação e espaço do exercício profissional.

Nesse sentido corroboramos com a posição de Brzezinski (1994) que aponta que: os currículos devem sustentar como eixo, o trabalho pedagógico, significando produção de conhecimento, a teoria e a prática como núcleo integrador e o compromisso social da educação. Nessa expectativa, acreditamos que é uma política salutar a integração entre disciplinas curriculares e a criação de espaços de aplicação do conhecimento específico, como também, o fomento às atividades de extensão como marco unificador entre formação e realidade, evitando deixar que as atividades de estágio (prática de ensino) sejam as únicas oportunidades de serem vivenciadas situações proximais de "trabalho".

A questão está em criar mecanismos de atuação em que o futuro profissional possa realizar a confrontação entre teoria e prática e substanciar, através de suas próprias vivências, o caminho para a definição do profissional que deseja ser, ao invés de seguir a lógica que lhes é imposta. Hoje essa lógica aponta para um foco restrito, a escola de primeiro e segundo graus. Acreditamos que a universidade não pode estabelecer esse vínculo estreito entre formação e mercado de trabalho, pois na área de Educação Física as possibilidades de atuação profissional crescem de forma excepcional, indo desde a escola até ao ambiente hospitalar. Dessa forma, exige-se que esse profissional tenha uma amplitude de vivências, segundo o interesse do mesmo, que lhe permita flexibilizar o seu campo de atuação, e romper com a fragmentação que hoje perpassa a sua formação acadêmica, como bem explora Coelho (1994). O que importa é que se ofertem oportunidades para que o aluno desenvolva a sua intencionalidade e dirija-se para práticas que o liberte da estreiteza de possibilidades que hoje se apresentam na sua vida acadêmica.

Gonçalves Filho (1989) sintetiza com propriedade o que viemos até então sustentando, indicando que *não basta formar pessoas que dominem uma área de conhecimento, os trajetos de um fazer científico e uma linguagem identificadora*. É necessário formar *homens*, e isso consiste em lhes ensinar o significado social do conhecimento.

É nessa expectativa, que adentraremos um pouco mais a experiência do projeto MOVIMENTO, que de certa forma, vem representando para aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciá-lo, um contraponto à situação crítica que historicamente vem se dando no campo da formação em nível universitário e, sem falsa modéstia, mostrando que estamos conseguindo efetivar um pouco do que acreditávamos ser uma utopia.

A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO

Creio que a primeira questão a ser explorada diz respeito ao próprio nome do projeto. Nosso interesse era que a proposta fosse enunciada de forma inquietante, representando o nosso anseio de revelar uma proposta que fosse além do óbvio. Nesse sentido a palavra ifenizada Movimento quer identificar a categoria da dinâmica do pensar, significando que esse seria um espaço da dialética, em que as oficinas ocorreriam num processo de construtividade, integrando os interesses dos alunos inscritos no projeto, dos coordenadores e dos monitores (alunos de graduação).

Por construtividade, entende-se a perspectiva aberta de atentar para um processo de dimensionamento das atividades em que as aulas se desenvolvem a partir da dinâmica “desequilibrante” que é ocasionada a partir do momento em que a coletividade envolvida, contacta com as propostas lançadas como conteúdo. A partir dos diversos contrastes que se explicitam, surgem outras oportunidades de vivência físico motora, tornando a prática uma oportunidade de vivência das possibilidades individuais adquiridas e da aprendizagem (troca) de outros possíveis advindos do ambiente de relações.

Essa perspectiva congrue com a posição de Santin (1987) que diz:

“Os movimentos da Educação Física devem ser gestos artísticos, isto é criativos. E cada um tem seu gesto original, próprio e pessoal. Cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim também tem sua originalidade de movimento, de caminhar e de expressão gestual. Tem-se portanto, na Educação Física, realmente educação, educação humana e não apenas treinamento físico”.

Percebe-se assim, que o sustentáculo filosófico da proposta assenta-se numa busca pela originalidade da *persona*, que possui suas próprias formas de se apropriar de suas potencialidades quando integrado numa ambiência exploratória de motrivivências. Citando o mesmo autor, também concordamos com sua posição quando identifica que:

“Talvez o cansaço, ou melhor, o tédio do aluno e, porque não do professor de Educação Física, surja da compreensão desta como movimento, como mecânica e não como linguagem gestual ou expressiva criativa. Assim a Educação Física desemboca automaticamente, no esporte, na competição ou numa técnica de manter a saúde ou de provocar o emagrecimento. Em vista do benefício que produz, submete-se o homem penosamente aos exercícios físicos”.

O projeto foi assim idealizado, pensando no homem enquanto uma entidade complexa e em constante busca de algo que não sabe definir, mas sabe o que é - a felicidade.

Sua ligação com a formação busca superar a da relação direta com essa ou aquela disciplina da graduação. O que procura-se, como apontamos anteriormente, é superar a fragmentaridade que caracteriza a Academia, associando ao projeto uma vasta gama de conhecimentos que perpassam as várias disciplinas que figuram no currículo. Assim, apesar de, como já mencionamos, as oficinas receberem nomenclaturas comumente reconhecidas, sua concepção abrange temáticas de toda ordem.

Por se tratar de uma atividade voltada para adultos, preferencialmente trabalhadores e caracteristicamente sedentários, procuramos integrar às atividades uma dinâmica que não os “aprisionasse” a uma modalidade específica de práticas, tal qual ocorre na forma capitalista de conceber o trabalho, e que perpassa o dia a dia desses indivíduos. Dessa forma estruturamos as atividades como um espaço aberto a transitividade, oportunizando ao aluno o direito de fazer, dentre as modalidades oferecidas, aquela que mais lhe interessasse no dia. Para tal, tanto os coordenadores de oficinas, como os monitores, estariam sujeitos a uma variabilidade numérica nas suas atividades, indicando a necessidade de flexibilizar suas propostas de atividades de acordo com o número de interessados. Sobre esse aspecto, acentuamos que desde a criação do projeto, ele jamais foi um problema à condução das práticas. Na verdade isso favorece sobremaneira a ampliação do campo social, pelo favorecimento de trocas de experiências.

Não descartamos que haja subjacente aos interesses dos alunos, o peso do senso comum que perpassa as práticas físicas tais como o desejo de emagrecer ou de melhorar sua condição física. Seria ingênuo desacreditar nas influências da sociedade sobre os indivíduos. Por essa razão estruturamos dois momentos de avaliação laboratorial, na qual procuramos sistematizar dados

que possam aprofundar a tese de que a ludicidade nas práticas de movimento físico, não inviabilizam os ganhos de caráter anatomo-fisiológicos.

Por falar em ludicidade, gostaria de adentrar o campo que identifico como a alma do projeto *Movi-mente*. Para tal cabe retomar uma afirmação de Friedrich Schiller, “o homem só se torna completamente humano quando brinca”. Este é provavelmente o axioma fundador da pedagogia que temos desenvolvido nas nossas atividades. O homem repartido pelo modelo cartesiano de conceber a vida, viu ao longo, principalmente deste século, as coisas serem fragmentadas, como se em cada momento vivesse um ser diferente. Nossa proposta surgia assim como um resgate. Pretendemos recuperar o *homo humanus*, que é considerado *homo sapiens* porque racionaliza mas que no dia a dia das atividades laborais se transforma no *homo faber* e despreza seu componente *ludens*. Digo despreza porque passa a negar seu lado brincante, como se esse fosse um “pecado” reservado à infância. Trazer a baila um ser mais integrado, associando a este o *homo ludens* é o nosso propósito. Infelizmente os caminhos da história nos levaram a esse rompimento, mas temos a crença que nesse espaço os indivíduos podem se sentir tão naturalmente eles mesmos que essa distinção deixa de acontecer, uma vez que há o pensar, o trabalhar, o brincar, o sentir, indissociáveis. “Tudo ao mesmo tempo, agora”.

Como diz Santin (1987), “no brincar o homem assume um dado novo que é a valorização do brinquedo, que ultrapassa totalmente o mero biológico”.

Pretendemos recuperar o nosso ser brincante, banido pela sociedade do trabalho, da produção, que nos inculca critérios rígidos, verdadeiras camisas de força que nos impedem do pleno exercício do ser que podemos ser.

Essa categoria deveria pois, perpassar as nossas atividades. Mesmo que aparentemente tradicionais, o “clima” destas, deveria impressindir do prazer, do brincar, do festar. Sem apologias a Dionísio, mas que, até “ele” está convidado, é um fato.

Desde o ingressar no projeto alertamos aos alunos e monitores, que essa é a essência superadora do *lógicus institucionalis* que tomou conta das atividades físicas em geral. Caso essa essência não estivesse presente não haveria o porque estar ali.

Não se trata de tentar instrumentalizar o lúdico com a presença do brincar pelo brincar, o intento é outro, é criar a ambiência favorável a eclosão do lúdico. Essa é a tônica a ser implementada. Para tal cabe investigar novas metodologias em que as relações com as atividades liberem o ser brincante que cada um tem dentro de si.

A base dessas metodologias se alicerçam na concepção de ensino aberto em Educação Física propalada por Hildebrandt e Laging², por entendermos que esta cria condições mais favoráveis à eclosão do *ludens*. Por outro lado, a teoria dos estilos de ensino de Mostoon³ representam fundamentos teóricos para ensejarmos instrumentalizar didaticamente um caminho que vai da reprodução a produção, da dependência a independência.

As aulas ocorrem a partir de referenciais temáticos, baseados no princípio do movimento esportivo. Com isso quero dizer que cada atividade tem uma raiz geradora. No momento em que a identificamos, abrimos um amplo espaço para a descoberta de possíveis. Por exemplo: um dos princípios do nadar está em descobrir os mecanismos que mantêm o corpo em flutuação e formas de propulsão que o levem a se deslocar na água, logo, as atividades não se limitam a descobrir gestos técnicos dos nados tradicionais que levem o indivíduo a nadar esse ou

² Para aprofundar o assunto ler “Concepção de ensino aberto em Educação Física” publicada pela editora Papyrus em 1986.

³ Esse autor ainda não dispõe de suas obras em língua portuguesa, mas existem publicações em espanhol desde 1976 e em inglês. Para saber sobre o tema ler “Tesching Physical Education” por Muska Mostoon, cuja última edição foi publicada em inglês, em 1994, pela New York edition.

aquele estilo da natação, mas a todos os possíveis que o levem a descobrir a relação corpo com a água.

Em linhas gerais, essa é a proposta do projeto *Movi-mente*.

UMA CONCLUSÃO

Temos a consciência que a proposta apresentada, não resolve a problemática da formação profissional. Seria advogar por um essencialismo já deveras provado, inalcançável no campo da educação. Mas acreditamos que demos mais um passo positivo em busca de um profissional mais qualificado, para atender e entender as diversidades e os anseios do humano.

Estamos conseguindo gerar uma “crise” nos hábitos que historicamente vêm impregnando o campo da formação. Os graduandos que tiveram a oportunidade de vivenciar essa proposta não se deixam “fazer a cabeça” com os determinismos dos modismos que assolam o nosso campo de trabalho, tampouco se submetem às imposições de forma que os docentes tentam lhes inculcar. São cabeças mais investigadoras, mais críticas, mais criativas e cada vez menos subservientes.

Essa é uma avaliação subjetiva, é certo, mas advém de pessoas que estão adquirindo o sentido da sensibilidade, como sustenta René Barbier, que vai além do campo da racionalidade.

Referência Bibliográfica:

- Brzezinski, Iria. **Desafios a implementação de uma política de formação de professores. Salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação.** In MEC/SEF/SESU. *Por uma política de formação de professores para a educação básica.* Brasília, Fundação Amac para a Educação e Cultura, 1994.
- Coelho, Ildeu M. **O ensino de graduação e currículo.** Curitiba, UFPR, 1994.
- Costa, Vera Lúcia de Menezes. **A formação universitária do profissional de Educação Física.** In Educação Física e Esportes na Universidade- 209-224 / Passos, Solange C. E. (org.)- Brasília, MEC/SEED, 1988.
- Demo, Pedro. **Universidade e qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política de formação universitária.** In Revista Educação Brasileira (Revista do CRUB) Brasília, v.12; n-2: 61-81, jul/dez. 1990.
- Mendonça, Ana Waleska P. C. **Universidade e formação de professores; uma perspectiva integradora.** A universidade de Educação de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, PUC, 1993. Tese de doutorado.
- Mazzo, Janice Z. **A história do centro de Educação Física da Universidade de Santa Maria.** In Revista Kinesis. Santa Maria-RS, ano VI, n-10, 5-13, 1992.
- Saavedra, Silvia Maria G. **Pesquisa, Educação e Desenvolvimento: uma reflexão necessária.** In Revista Educação Brasileira (revista doCRUB), Brasília, ano XI, n-23: 69-98, segundo semestre, 1989.
- Santin, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade.** Ijuí-RS, Unijuí, 1987. (Coleção ensaio: política e filosofia).
- Saviani, Demerval. **Contribuições da filosofia para a Educação.** In *Em Aberto*, ano 9, n-45: 3-10. Brasília, MEC, jan/mar. 1990.

Endereço: Universidade de Brasília- Campus Universitário Norte - Faculdade de Educação Física - CEP. 70910-090 - Brasília-DF - Fones: 3482251/3482252

GTT.5.18. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE LICENCIADOS/BACHARÉIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FUNDAÇÃO CULTURAL DE BELO HORIZONTE (FUNDAC-BH)

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto^{*}, Maria Gláucia Costa Brandão^{**},
Judith Carias de Miranda^{***}, Edite Soares Mafra^{****}

Resumo: Os desafios da FUNDAC-BH, da sociedade atual e do mercado profissional na Educação Física geram demandas pela formação de profissionais críticos, criativos e ousados voltados para a qualidade de vida. Nesse sentido, a FUNDAC-BH propôs a criação de Curso de Educação Física fundamentado em pesquisa sobre a história da formação profissional nesta área, no País. O estudo sinalizou para um currículo baseado nos princípios da constitutividade do sujeito; disciplinaridade da Educação Física como área de estudos sobre gestos; interdisciplinaridade; unidade entre teoria e prática; autonomia e equidade; formação pedagógica, científica, crítica e lúdica, e profissionalismo. O estudo destaca, ainda, a formação de licenciados/bacharéis com sólida fundamentação teórica e instrumentalização técnica, conscientes dos limites e alternativas de ação na realidade em que irão atuar. O quadro docente, os projetos arquitetônico e de engenharia, e a infra-estrutura administrativa foram idealizados a partir do projeto político-pedagógico proposto, buscando inter-relações amplas e democráticas entre educandos, educadores, conhecimento e sociedade.

O Projeto de Criação do Curso de Educação Física encaminhado ao Ministério da Educação (MEC), para análise e obtenção de autorização de funcionamento evidencia a filosofia, a política e os programas educacionais que a FUNDAC-BH pretende implementar gradativamente nos próximos cinco anos.¹

Com os objetivos educacionais constantes de políticas e diretrizes institucionais amplas voltadas para criação da Universidade de Belo Horizonte (UniBH), a FUNDAC-BH tem promovido, nesses últimos anos, mudanças estruturais na sua competência institucional, que envolvem, dentre outros aspectos, novos ordenamentos internos, redimensionamento da estrutura organizacional (estatutos, carreira de pessoal, avaliação institucional), a informatização e ampliação de sua infra-estrutura física (melhoria dos equipamentos existentes, aquisição de imóveis, construção e reforma dos prédios, com destaque para a construção do *Complexo Educacional do Estoril*, futura sede da Faculdade de Educação Física e de outros cursos previstos para funcionar neste Campus).

O aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico, das metas em relação ao ensino, à pesquisa, à extensão e à qualificação do seu corpo docente evidencia o compromisso da instituição com uma política que busca competência e inovação, voltada à formação humana para a qualidade de vida e capacitação de educadores críticos, criativos e ousados em face dos desafios do próximo milênio.

A escolha da Educação Física, como um dos cursos a serem criados para ampliar as áreas de saber com as quais a FUNDAC-BH já atua, não visa somente atender ao requisito da universalidade de campo do conhecimento para a constituição de uma Universidade, como requer

^{*} Mestre em Educação Física: Recreação/Lazer; docente da UFMG.

^{**} Doutora em Educação Física: Avaliação; docente da UFMG.

^{***} Mestre em Educação Física: Currículo e Supervisão; docente da UFMG.

^{****} Mestre em Educação: Supervisão e Currículo; docente da FAFI-BH/FUNDAC-BH.

¹ A FUNDAC-BH, tendo como presidente o Professor Ney Soares, é mantenedora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte (FAFI-BH) que vem atuando desde março de 1964, na área da graduação e pós-graduação *lato-sensu*.

a Lei n. 5.540². Com a implantação desse curso nos moldes propostos, buscamos, sobretudo, a coerência do compromisso assumido pela FUNDAC-BH com as demandas:

da sociedade atual por avanços em conhecimentos básicos para o enfrentamento dos limites do seu tempo, tendo em vista a busca da justiça social, da consolidação da democracia, da modernização e da qualidade na oferta de serviços;

do mercado profissional por avanços em relação aos conhecimentos que contribuem para a formação da consciência do indivíduo, enquanto corpo que se constitui na unidade/totalidade de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo; à formação de profissionais de Educação Física conscientes das necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais do seu meio; ao crescente atendimento, em quantidade e qualidade, das necessidades da população belo-horizontina como um todo, tendo em vista que: **a)** Belo Horizonte, uma das maiores metrópoles do mundo, com mais de 2 milhões de habitantes, é conhecida pela sua qualidade de vida; **b)** das 1.325 escolas de 1º e de 2º graus existentes nesta Capital, 439 são municipais, 554 estaduais e 332 particulares, com projeção de aproximadamente 95 mil alunos concluindo o ensino médio no período 1996/1998; **c)** possui três universidades e 15 outros estabelecimentos de ensino superior e, apenas, um curso de graduação em Educação Física, o da UFMG, que oferece 100 vagas anualmente e cuja relação candidato-vaga foi de 7,8 em 1994, de 8,4 em 1995, e de 9,9 em 1996; **d)** o mercado de ação profissional aberto à Educação Física em Belo Horizonte envolve grande número de escolas de ensino formal, de dança, academias, clínicas estéticas, clubes de esporte e lazer, hotéis-fazenda, condomínios, setores públicos e semipúblicos de Educação Física, esporte e lazer, além de empresas especializadas na área; **e)** ampliando as demandas desse mercado, a Região Metropolitana de Belo Horizonte possui 24 cidades e uma população em torno de 3,8 milhões de habitantes, e Minas Gerais 853 municípios com apenas oito cursos de Educação Física.³

A pretensão da FUNDAC-BH em criar um curso de formação profissional em Educação Física que avance crítica e criativamente no panorama moderno social, levou-a a refletir sobre esta área e a desenvolver, em 1995, uma pesquisa documental e bibliográfica realizada por profissionais com larga e diversificada experiência nos campos da Administração, Educação e Educação Física, que partilham da mesma filosofia educacional e dos mesmos conceitos de homem, de sociedade e de conhecimento.

Essa pesquisa, objetivando desenvolver uma proposta inovadora de capacitação profissional na Educação Física, procurou discutir a história dessa formação na realidade brasileira, no âmbito da licenciatura e do bacharelado, tendências e conceitos da disciplina articulados com a política de produção social e de formação humana voltada para a qualidade de vida, e também necessidades e limites dessa formação diante das demandas do mercado profissional no contexto do Brasil, de Minas Gerais e, em especial, de Belo Horizonte.

Partindo da pergunta *o que é Educação Física no Brasil?*, numa perspectiva histórica, o estudo analisou diferentes visões a partir das quais a Educação Física vem se definindo entre nós. Os diversos enfoques percebidos nesse universo, hoje no Brasil, revelam que, dependendo da concepção que se abraça, prioriza-se o aspecto biológico, o social, o psico-filosófico, o filosófico-antropológico e/ou o sócio-antropológico da Educação Física, enquanto meio e fim sociais. Essa leitura emanou do trabalho interdisciplinar de análise do discurso de autores representativos da área e do cotidiano da Educação Física em vários setores.⁴

Assumindo o enfoque sócio-antropológico como base filosófica de sua proposta curricular, a FUNDAC-BH concebe a Educação Física como meio e fim educacionais, profissão e

² O curso foi idealizado na vigência da Lei n. 5.540, de 28/11/68.

³ Dados levantados em 1996.

⁴ Dados extraídos da pesquisa *Graduação em Educação Física: avaliando a formação profissional* (PINTO et al, 1995).

área de conhecimento que estuda a linguagem-gesto, que expressa a unidade indissolúvel do corpo. Os gestos, que, dentre outras linguagens, comunicam mensagens fisiológicas, psicológicas, cinesiológicas, biomecânicas, técnicas e artísticas, se constituem nas relações intersubjetivas estabelecidas entre sujeitos em um dado contexto social-cultural-histórico, que se concretiza em diferentes práticas sociais, ações pedagógicas que revelam a constituição da unidade/totalidade das inter-relações entre sujeitos e mundo, condicionadas a valores específicos da realidade concreta vivida.⁵

A Educação Física, ao lidar com as articulações do sujeito consigo mesmo e com outros sujeitos em um contexto particular e um contexto mais amplo, só poderá ampliar a leitura do mosaico de aspectos conjunturais da constitutividade do corpo se considerar o prisma da totalidade concreta de que faz parte indissolúvel, se for estudada pela unidade teoria/prática numa perspectiva interdisciplinar.

Assim, a proposta curricular do Curso de Educação Física da FUNDAC-BH considera múltiplas relações entre estudos sobre a linguagem-gesto, buscando equilíbrio entre conhecimento sobre a cultura local, regional - própria de um grupo social considerando suas minorias - e a cultura universal, ou seja, o patrimônio da humanidade. Isso significa formar profissionais que sejam capazes de dialogar com a diversidade cultural e a pluralidade de concepções de mundo e de vivências estéticas; que se posicionem diante das culturas em desvantagem social e elaborem, com elas, estratégias instrucionais próprias para a educação das camadas populares, considerando a totalidade de sua cultura e idéias.

Além disso, este currículo volta-se, também, para a formação política e ética de seus profissionais, preparando-os para buscar a igualdade sem eliminar a diferença; para superar as práticas excludentes, avançando no sentido de uma ação pedagógica não discriminatória.

Assumindo o sujeito como ser social histórico, compromete-se, ainda, com a superação de uma aprendizagem dogmática e mecânica, pela formação pedagógico-científica, crítica e criativa, por intermédio de buscas coletivas, dialogadas e lúdicas.

Daí a importância da valorização da pedagogia da pergunta, da investigação curiosa e da alegria entendida como fruto do exercício de liberdade na arquitetura, na organização, na construção e no usufruto de ações, lidando criativamente com o lugar, o tempo e os objetos disponíveis aos desejos de saber dos sujeitos.

Os rumos curriculares do curso de Educação Física da FUNDAC-BH também exigem a definição de caminhos que possam concretizar a formação de profissionais conhecedores das necessidades, dos limites e das possibilidades da realidade na qual irão atuar, capazes de responder, coerentemente, aos avanços de conhecimento na área e ao partilhamento dos avanços já conquistados na vida moderna, valorizando culturas e tradições da sociedade em que estarão intervindo. O sucesso dessa intervenção dependerá, ainda, de condições dignas de trabalho e de remuneração justa desse profissional.

Esses debates sobre a formação profissional em Educação Física ocorrem num momento em que a sociedade brasileira, refletindo suas aspirações, discute mudanças de postura em relação à educação e ao ensino em geral e, principalmente, em relação ao ensino superior, exigindo comprometimentos com as idéias e os posicionamentos defendidos.⁶

A Resolução n. 3/87, do Conselho Federal de Educação (CFE), que nos últimos anos orienta a formação de profissionais de Educação Física no País, representa para a área uma

⁵ Os princípios norteadores da proposta curricular aqui apresentada estão também fundamentados nos estudos de PINTO *et al*, 1995.

⁶ Entendemos que o projeto curricular da FUNDAC-BH contribui para as reflexões necessárias aos avanços que dizem respeito à explicitação de conceitos, objetivos e conteúdos para o ensino da Educação Física, área que integra a proposta pedagógica da escola como um todo conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, promulgada em 20/12/96.

conquista em direção à ruptura com as legislações que a antecederam, especialmente pelo reconhecimento da importância da opinião de profissionais e entidades relacionados ao seu meio acadêmico. Esta norma dá autonomia às instituições de ensino superior quanto ao currículo que melhor se adapte às suas condições reais e às necessidades das comunidades locais.

Na abordagem desta Resolução e do Parecer n. 215/87, do CFE a relação entre a universidade, a sociedade e a Educação Física é enfocada considerando três manifestações básicas, que, no nosso entender, expressam as seguintes finalidades: *a) Educação Física e Desporto Escolar*, também chamados Esporte-Educação ou Educação Física Escolar, abrangem, numa visão mais ampla, aspectos da educação formal para a saúde e a compreensão da expressividade do corpo; *b) Educação Física e o Desporto Não-Escolar*, ou Educação Física e Desporto Extra-Escolar, ou Educação Física de Lazer, incluídas aqui as propostas Esporte Para Todos, ou Esporte de Massa, ou Esporte Participação, ou Esporte Comunitário, que envolvem a Educação Física Não-Formal, relacionando a Educação Física com a educação pelo e para o lazer; *c) Educação Física e o Desporto de Alto Desempenho*, ou Esporte de Alto Nível, conhecido também como o Esporte-Performance ou Esporte Excelência, têm como fim básico o desenvolvimento da Educação Física como manifestação cultural competitiva, prática pedagógica de rendimento.⁷

Tais manifestações apontam para especificidades de mercado de trabalho para os profissionais da Educação Física, como para a formulação de política nacional para essa área. Na implementação dessa política, diferentes setores - público, semipúblico e privado - vêm esforçando-se por estreitar relações, sinalizando para demandas em nosso meio.

A sociedade brasileira, e em especial a de Belo Horizonte, nesse final de século, exige que os profissionais sejam críticos, criativos e compromissados com a prática pedagógica-científica voltada para melhoria da qualidade de vida da população; que tenham visão ampla de mercado; que sejam conhecedores das comunidades que atendem e da sociedade na qual elas estas inseridas; considerando a diversidade socioeconômica-cultural existente no interior delas; que contextualizem o saber, ampliando-o e avançando na construção de alternativas que possam atender e gerar demandas que desafiem o tempo presente por meio da construção de novas formas de existência sociocultural mais humanizadoras.

Objetivando esses resultados, a FUNDAC-BH se propõe a formar o Licenciado/Bacharel em Educação Física com competência política, filosófica, ética, técnica, pedagógica e científica, entendendo que: Licenciado é o profissional que atua como docente, administrador ou pesquisador no ensino formal (Educação Infantil e Ensinos Fundamental, Médio e Superior); o Bacharel é o profissional cujo campo de ação pedagógica, técnica e/ou científica abrange o âmbito não-escolar, ou seja, da Educação Física realizada em empresas, órgãos públicos, clubes, academias, clínicas, centros de saúde e lazer, associações comunitárias, hotéis, condomínios, *shopping centers*.⁸

A articulação dos eixos dessa formação requer, em primeiro lugar, o conhecimento das contradições da realidade, seus problemas, suas necessidades, formas de superação como possibilidades históricas de mudanças.

Historicamente, vem sendo muito difícil avançar em diálogos mais amplos sobre currículo em Educação Física, área em que o currículo, em geral, é compreendido como rol de disciplinas que compõem um curso, ou relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no

⁷ BRACH, 1992; BETTI, 1993; KUNZ, 1994; e PINTO, 1996 auxiliaram-nos em nossas reflexões sobre este assunto.

⁸ A criação do Bacharelado em Educação Física, pela Resolução n. 3/87, no nosso entender, representa um dos mecanismos de institucionalização de espaço de trabalho profissional de Educação Física no Brasil, para além do campo formal de Licenciatura Plena.

que se assemelha à noção de programa. Neste mesmo contexto, estudos sobre currículo, realizados em outras áreas de conhecimento, avançam no sentido de concebê-lo como conjunto das atividades desenvolvidas com vistas a um determinado fim.⁹ Este conceito abrange todos os elementos relacionados com a escola, tratando do conteúdo da educação e de sua distribuição no tempo e espaço que lhe é destinado.

Tais discussões nos levam a compreender o currículo como conjunto de vivências sistematicamente organizadas em certa realidade concreta, historicamente situada, destinado à formação de determinado tipo de profissional que, dependendo da consciência que possui desta realidade, poderá nela intervir no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la. Diante disso, o Curso de Educação Física da FUNDAC-BH compromete-se com um processo transformador-inovador de mundo.

Para tanto, busca vincular, coerentemente, os princípios norteadores do seu projeto curricular como um todo aos objetivos, estrutura, infra-estrutura do curso, fundamentação teórica e mecanismos de instrumentalização técnica, atento às necessidades e limites da realidade do ensino e do campo de formação e ação do profissional de Educação Física.

Nossa leitura das necessidades dessa realidade (mercado imediato e mais amplo), desveladas em meio às crises vividas historicamente nos Cursos de Licenciatura Plena e Bacharelado em Educação Física no Brasil, nos remeteu à definição de princípios norteadores dos objetivos que visamos, traduzindo a articulação da nossa concepção de Educação Física com as finalidades e as metas a serem alcançadas na formação profissional idealizada.

Assim, *do ponto de vista mais amplo*, organizamos um currículo baseado nos seguintes princípios filosóficos: a) a constitutividade do sujeito em dado contexto sociocultural-histórico, sofrendo e exercendo influências sobre esse; b) a disciplinaridade da Educação Física como área de conhecimento, profissão, meio e fim educacionais que lida com a linguagem-gesto; c) a interdisciplinaridade dos conhecimentos necessários para os estudos da linguagem gesto; d) a unidade entre teoria e prática nos estudos realizados; e) a autonomia; f) a equidade; g) a formação pedagógica científica, crítica, criativa, participativa e lúdica; e h) a coerência entre os princípios dessa formação e o princípio de profissionalismo, segundo o perfil que delineamos.

Do ponto de vista específico, pretendemos formar o Bacharel/Licenciado em Educação Física partindo do princípio de que todo profissional dessa disciplina é um educador que lida com a leitura e a compreensão das intencionalidades dos gestos em dado contexto sociocultural-histórico. Tendo em vista as características do Licenciado e Bacharel aqui explicitadas, acreditamos que, se esses cursos fossem desvinculados um do outro, a formação do profissional de Educação Física estaria fragmentada, cerceando-lhe o acesso a conhecimentos importantes para uma intervenção profissional global e consciente para enfrentar a problemática existente. A Educação Escolar é um dos aspectos mais importantes da vida do homem moderno, não podendo ser vista isolada do contexto geral das relações sociais. Por sua vez, a Educação Não-Escolar não pode ser desvinculada da relação entre Escola e Sociedade, daí a necessidade da formação de profissionais participativos atuantes, em várias frentes, inter-relacionando partes e todo.

Para consolidar a unidade entre esses objetivos e uma instrumentalização técnica que considere o conceito mais amplo de currículo, propomos uma organização das áreas de abrangência necessárias à formação desses profissionais, articulada com as matérias e disciplinas do currículo, com vista à duração mínima para garantir a universalização do diploma e a carga horária mínima para a integralização do curso, conforme as orientações legais vigentes. A Resolução n. 3/87, avançando a proposta de Currículo Mínimo para os Cursos de Educação Física, regulamenta essa formação profissional a partir de áreas de conhecimentos, entendidas em

⁹ SAVIANI, 1980: 66.

sentido amplo e estruturadas em dois momentos distintos e inter-relacionados: a Formação Geral e o Aprofundamento de Conhecimento.

Para concretizar esta inter-relação, optamos por uma estrutura curricular que, dentre outras, apresenta as características que destacamos a seguir.

a) *Formação Geral* de cunho humanístico e técnico, articulada por dois eixos inter-relacionados: o primeiro, composto pelos *Fundamentos Gerais Básicos*, representa o pilar necessário ao avanço da construção do saber em Educação Física, que demanda a integração de fundamentos de diferentes áreas de conhecimentos histórico-filosóficos, do ser humano, da sociedade-cultura e técnicos gerais básicos; o segundo, contempla os *Fundamentos Técnicos Específicos por Área de Estudo* e objetiva abrir frentes de possíveis aprofundamentos em diversas áreas de estudos, articulando as partes e o todo da formação pretendida.

A *Formação Geral*, com 2.655 horas/aula (79,7% do curso), em seus dois eixos, inclui as disciplinas pedagógicas obrigatórias para todos os alunos.

b) *Aprofundamento de Conhecimento*, com 585 horas/aula (23,3% do curso), em uma etapa final de curso, integra a oferta de cinco áreas de estudos, ou seja, Atividade Física e Saúde; Educação Física e Arte; Ensino da Educação Física; Esporte; e Lazer e Educação Física. À frente de cada uma dessas áreas estará um grupo de professores responsável pela apropriação, socialização e produção de novos conhecimentos a partir de estudos interdisciplinares, articulando projetos de ensino, extensão e pesquisa, integrando estudiosos das áreas específicas e das outras áreas de estudos propostas.

Todas as disciplinas da grade curricular, fundamentadas com bibliografias de diversas áreas do saber, terão caráter teórico-prático e estarão direta ou indiretamente articuladas entre si, quer pelo conteúdo quer pela ação docente.

Após cumprir um mínimo de 65% da carga horária total do Curso (3.240 horas/aula), incluídas as disciplinas dos Fundamentos Técnicos Específicos, o aluno selecionará uma das áreas de estudo ofertadas, ampliando seus conhecimentos nessa temática por meio de maior fundamentação teórico-prática, instrumentalização técnica e estágios supervisionados, tanto no âmbito Escolar como no Não-Escolar, melhor qualificando a competência específica do Licenciado/Bacharel em Educação Física. Propomos, ainda, que o conjunto das vivências do Aprofundamento subsidiem a elaboração e a avaliação da monografia final de Curso, representando, assim, o seu coroamento. Os programas das disciplinas dessa área serão construídos e desenvolvidos coletivamente a partir dos interesses dos alunos e dos avanços do conhecimento sobre a área escolhida.

O empenho em consolidar a unidade entre os objetivos propostos e uma instrumentalização técnica coerente levou-nos a abrir espaços no currículo para discussões mais amplas sobre a formação, dos porquês das disciplinas e dos conteúdos estudados e suas relações com a ação do profissional de Educação Física em nossa realidade e também para avaliação contínua do Curso como um todo. Esta necessidade de interlocução constante com os alunos demandou a oferta de disciplinas como Teoria da Educação Física; Introdução ao Esporte; Atividade Física e Saúde; e Avaliação e Educação Física II, dentre outras.

Tal proposta não poderia deixar de ter, como um dos seus eixos orientadores, a ludicidade voltada para a qualidade de vida. E também, não poderia deixar de ofertar, para além das disciplinas tradicionalmente estudadas, outras, como Ética, Teoria do Conhecimento, Antropologia, Sociologia, Meio Ambiente, Administração Escolar, Inglês, Português (elementos de análise de discurso voltada à leitura e à produção de textos), Ciência da Computação, Expressão Vocal, Introdução à Geriatria e Gerontologia, Nutrição, Artes Cênicas e disciplinas como Tópicos Especiais I e II, que flexibilizam o currículo ao permitirem, durante o curso, a introdução dos conhecimentos que se fizerem necessários.

O quadro de docentes e administradores, definido a partir do projeto político-pedagógico proposto, envolve profissionais de diferentes áreas do conhecimento, disponíveis às buscas interdisciplinares e críticas na Educação Física.

A infra-estrutura, projetada de acordo com a formação idealizada, busca a otimização do uso e da administração dos serviços e dos recursos físicos, materiais e humanos, de maneira leve, ágil e criativa, bem como o trânsito seguro, democrático e prazeroso nas instalações do complexo educacional.

Tendo como meta a qualidade no ensino, torna-se preponderante, também, nosso esforço pela desburocratização de serviços, otimização e diversificação da ocupação dos espaços planejados, do tempo de uso e dos conteúdos integrados com efeitos multiplicadores de alcance social na produção, no ensino e na vivência dos conteúdos. O alcance dessas metas irá depender do estreitamento de relações entre conhecimentos, educandos, educadores, administradores, arquitetos, engenheiros e a sociedade como um todo. Há a necessidade de um contínuo repensar, tanto dos aspectos quantitativos como dos qualitativos sobre os recursos humanos e materiais, os horários, os espaços físicos, os laboratórios, a biblioteca e os conteúdos, de modo a garantir a operacionalização dos objetivos traçados pelos princípios norteadores do projeto pedagógico, aberto à participação de indivíduos de todas as idades, independentemente de raça, sexo, classe social e condição física e mental.

As salas de aula/laboratórios são concebidos como espaços dinâmicos, dentro e fora da instituição, criativos, participativos e abertos às experiências teórico-práticas interdisciplinares, visando interações contínuas entre professores, alunos, administradores, pessoal de serviço e sociedade.

No presente momento, o projeto arquitetônico e o administrativo do curso, desenvolvidos pelos administradores, arquitetos e engenheiros da FUNDAC-BH em conjunto com a equipe pedagógica do Curso de Educação Física, buscam garantir coerência entre as ações implementadas e os princípios filosóficos do projeto idealizado. Para otimização do planejamento do uso dos espaços, do tempo, dos recursos humanos e do material, estão sendo feitas várias simulações, na perspectiva de aproximar o virtual do real, buscando a adequação do projeto às necessidades de funcionamento dos cursos.

Ressaltamos que a Faculdade de Educação Física da FUNDAC-BH está sendo construída, estrategicamente, num grande complexo arquitetônico, onde funcionarão ainda: pré-escola, escola de ensino fundamental e médio, uma faculdade de engenharia de alimentos e um centro cultural, abrindo espaço para práticas integradoras de ações entre estes níveis de ensino e a comunidade.

Além disso, atualmente, administradores, coordenadores e docentes desse curso, em sua maioria, participam diretamente de cursos de especialização, mestrados e doutorados, qualificando-se cada vez mais para a proposta político-pedagógica do Curso de Educação Física da FUNDAC-BH.

Atenta à necessidade de qualificação continuada do seu corpo docente e administrativo para os desafios da implantação deste curso, a instituição já está desenvolvendo ações que, a curto, médio e longo prazos, possibilitem a concretização deste sonho.

Enfim, com este currículo propomos articular ensino, pesquisa, extensão e administração, na perspectiva de motivar alunos, docentes e administradores para a busca permanente de conhecimentos, entendendo que a Graduação, sozinha, não dá conta do todo do saber sobre a Educação Física. Demos o primeiro passo no sentido de que outros estudos sejam avançados numa formação continuada dentro e fora do meio acadêmico.

Fontes bibliográficas:

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p.
- BETTI, Mauro. Cultura corporal e cultura esportiva. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, jul./dez., 1993.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BOUFLEVER, José Pedro. Interesses humanos e currículo; paradigmas, tendências ou dimensões? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, 19, n. 12, p. 97-106, jul./dez. 1993.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.212 - 17 abr. 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola de Educação Física e Desportos. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, 20 abr. 1939, p. 9073.
- _____. Lei n. 5.540 - 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. *Diário Oficial*. Brasília, 29 nov. 1968.
- _____. Lei n. 9.394 - 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*. Brasília, 21 dez. 1996.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 298/62. Currículos mínimos dos cursos de educação física e desportos. Relator: Clóvis Salgado, 17 nov. 1962. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 10, p. 51-53, dez. 1962.
- _____. Resolução n. 69, de 6 nov. 1969. Fixa o conteúdo e duração do curso de educação física. *Documenta*. Rio de Janeiro, n. 109, p. 157/159, dez. 1969.
- _____. Parecer n. 215/87. Restauração dos cursos de graduação em educação física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo. Relator: Mauro Costa Rodrigues. 11 mar. 1987. *Documenta*. Brasília, n. 315, p. 157-183, mar. 1987.
- _____. Resolução n. 3 de 16 jun. 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena). *Diário Oficial*, 22 jun. 1987. Seção I, p. 9.935-9.636. (Republicação DO, 10 set. 1987. Seção I, p. 14.682).
- CARMO, Antônio Abadio do. Licenciatura e/ou bacharelado; alguns entendimentos possíveis. *Motrivivência*. Sergipe, v. 1, n. 1, p. 73-76, 1988.
- COELHO, Ildeu Moreira. Ensino de graduação e currículo. *Andes*, Ano 3, n. 5, p. 64-72, jul. 1993.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992. 180p.
- COSTA, Maria Gláucia e MARQUES, Mauricio Pimenta. *A concepção de educação física de professores dos cursos de graduação em educação física em Minas Gerais*. Belo Horizonte: EEF/UFMG, 1991 (Mimeogr.).
- CUNHA, Manoel Sérgio V. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. Campinas: Papirus, 1989. 104p.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Licenciatura e bacharelado; uma abordagem perspectiva/projetiva. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v. 11, n. 1, p. 4853, set. 1989.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro; teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989. 224p.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, a. 18, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 1993.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993. 313p.
- KUNZ, Elenor. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

- LE BOUCH, Jean. *O desenvolvimento psicocinético na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. 220p.
- PAIVA, Vanilda. Produção, qualificação e currículos. *Educação e sociedade*, São Paulo, n. 37, p. 37-47, dez. 1990.
- POSSENTI, Sírio. Língua e discurso. In: *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974. p. 247-268.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. *A recreação/lazer e a educação física; a manobra da autenticidade do jogo*. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1992. 127p. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães et al. *Graduação em Educação Física: avaliando a formação profissional*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 1995.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A legitimidade do moderno sentido de esporte: um olhar sobre a história do esporte no Brasil. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1996, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.174-184.
- PINTO, Leila M.S.M. & BRANDÃO, Maria Gláucia C. & MIRANDA, Judith Carias & MAFRA, Edite Soares. Formação de licenciados e bacharéis em Educação Física; projeto político-pedagógico da FUNDAC-BH. In: Reunião Anual da SBPC, 49, 1997, Belo Horizonte. *Anais*: volume II. Belo Horizonte: UFMG, 1997, p. 136-137.
- PÊCHEUX, Michel. As condições de produção do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990, p. 79-87.
- SANTIN, Silvino. *Educação física; uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Livraria UNIJUÍ, 1987. 125p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *A formação profissional do educador; pressupostos filosóficos e implicações curriculares*. *Andes*, São Paulo, a. 10, n. 17, p. 29-40, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu de. Produção, conhecimento e educação; a conexão que falta. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 31, p. 79-90, dez. 1988.
- SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história do ensino de educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Campinas: UNICAMP, 1994. 265p. (Tese, Doutorado em Educação).
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação física; o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Campinas: Faculdade de Educação Física da UNICAMP, 1993. 276p. (Tese, Doutorado em Educação).
- TANI, Go et al. *Educação física escolar; fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988. 150p.

Endereço: Fundação Cultural de Belo Horizonte - Pró-Comunidade
 Rua Caxambu, 83 - Bairro Lagoinha - Belo Horizonte - MG - 31.210-060
 Fone/Fax: (031) 421-1283

GTT.5.19. FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE NO NORDESTE DO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DA UFPE

Celi Nelza Zulke Taffarel¹

Resumo: O estudo insere-se no tema "formação profissional e produção do conhecimento científico" e aborda, especificamente, a discussão em torno do Campo Acadêmico da Educação Física, na perspectiva da reconceptualização do currículo de graduação e da implementação e consolidação de um Programa de Pós-Graduação na área no Nordeste do Brasil, integrado com a graduação. Seu objetivo é analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento e propor reconceptualizações e a implementação do programa de Pós-Graduação em Educação Física & Esporte para o Nordeste do Brasil. Os Grupos Focais à nível da Graduação serão os 17 Cursos de Educação Física do Nordeste.

1. APRESENTAÇÃO

O Objetivo do estudo é analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento e propor reconceptualizações curriculares na graduação e a implementação do programa de Pós-Graduação em Educação Física & Esporte para o Nordeste do Brasil. Como indicadores, ou categorias empíricas estamos considerando: a) a produção acerca do campo acadêmico da Educação Física & Esporte; b) a direção do processo de formação humana; c) as proposições epistemológicas; d) as proposições teórico-metodológicas; e) as possibilidades para a pós em Educação Física & Esporte no Nordeste. Como procedimento geral de pesquisa - trilha metodológica -, estamos articulando, a partir de dados empíricos, os níveis macro e micro estruturais buscando explicar as inter-relações de fatores internos (próprios ao processo pedagógico) e externos (inerentes a conjuntura sócio econômica e cultural) que determinam e configuram o contexto do ensino-pesquisa-extensão nas IES e que apontam necessidades e possibilidades de superação e mudanças qualitativas. Estamos enfatizando ainda, a validade da representação do que está acontecendo, considerando as categorias anteriormente apontadas -, descrevendo-se e interpretando-se a realidade a partir do que aponta o referencial teórico e do que é explicado (representações sociais) pelos participantes do estudo.

As indagações preliminares do estudo centralizam-se em torno da descrição densa do cotidiano da instituição e da sala de aula, tendo como referência a experiência direta e a história de vida de professores e alunos, implicando isto em documentar o cotidiano, com técnicas etnográficas - Observações participantes, análise documental e entrevistas intensivas. Centralizam-se também, em torno das problemáticas reconhecidas pelos participantes a partir da análise interpretativa crítica da cultura corporal & esportiva frente a realidade socio-econômica e cultural do nordeste do Brasil e das possibilidades de intervenção profissional nos campos de trabalho em expansão, a saber: Educacional, Saúde, Lazer/Turismo, Comunicacional/informacional, Treino Competitivo de Alto Rendimento. Os Grupos Focais à nível da Graduação serão os Cursos de Educação Física de IES do Nordeste do Brasil, iniciando-se o estudo na UFPE. O âmbito de coleta de dados está sendo o curso de graduação de Educação

¹ Professora Dra. Adjunto IV UFPE / CCS / DEF / LOEDEFE - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte. Professora do Curso de Pós-Graduação Mestrado, Especialização e do Curso de Graduação da UFPE.

Física e a proposta de Pós-Graduação, estendendo-se posteriormente para as demais 16 (dezesseis) IES do NORDESTE do Brasil. Coletar dados, registrá-los, analisá-los, formulando com os participantes questões em torno da produção do conhecimento e da prática pedagógica para reconceptualizar o currículo da Graduação e implementar o currículo de Pós-Graduação, problematizando, teorizando, levantando e experimentando possibilidades, serão procedimentos constantes no decorrer do trabalho, na perspectiva de reconhecer dados de realidade, analisá-los criticamente, compreendê-los para propor elementos superadores.

Conforme estudos anteriores reconhecemos que as relações estabelecidas no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento na Formação Inicial (Graduação) da Educação Física, não responde mais as exigências de campos de trabalho em expansão. Como possibilidades essenciais - proposta de elementos superadores -, apontamos a construção de uma base comum, com novos eixos curriculares, inseridos num projeto político-pedagógico que aponte para a unidade metodológica, a auto-organização e o trabalho cooperativo na produção do conhecimento, a integração ensino-pesquisa-extensão, integração graduação - pós-graduação, viabilizando a construção da indissociabilidade entre teoria e prática.

Para fundamentar a pesquisa apresentamos, a seguir, o REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, a partir do qual a problemática e as possibilidades estarão sendo tratadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: DELIMITANDO O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE

O campo acadêmico da Educação Física & Esporte é aqui considerado como sendo: a) o campo de intervenção profissional cujo mediador é o conhecimento acerca da cultura corporal, voltado para dar direção ao processo de formação humana, a formação profissional inicial e continuada e a produção do conhecimento acerca da cultura corporal.

Tal campo pode ser analisado a partir de três critérios: A) *direção política do processo de formação humana*, que pode ser apreendida na prática de intervenção profissional nos *currículos* - (Pedagogia do Capital - QTC/Qualidade Total -, e as Proposições do Campo Democrático e Popular/Pedagogia da qualidade social - O Trabalho como Princípio Educativo e a Pedagogia da Emancipação -), tanto na formação inicial quanto na formação continuada -, e suas *relações com um dado Projeto Histórico*. B) as *proposições epistemológicas*, que podem ser apreendidas a partir da consideração do *que é ciência e, o que é Educação Física e seu objeto de estudo* - Educação Física/Ciência do Movimento Humano, Ciência da Motricidade Humana, Ciência das Atividades Corporais, Ciência do Treino Corporal, Ciências do Esporte, Educação Física como Arte da Mediação, Educação Física como uma Filosofia das Atividades Corporais, a Educação Física enquanto Pedagogia dentro de um Projeto Antropológico, Educação Física enquanto Campo Acadêmico e de Vivências Sociais, Educação Física enquanto campo da Cultura Corporal cujo objeto de estudo no interior da escola é a expressão corporal como linguagem. C) referências *propositivas sistematizadas e não sistematizadas para a Educação Física* e suas *fundamentações teórico - metodológicas*, que podem ser apreendidas a partir das orientações para *sistematização/organização do conhecimento e o trato com objetivos - avaliação*, apresentadas por Autores vinculados a Universidades Brasileiras ou, por Grupos que constituem Núcleos ou Laboratórios de Estudos e Pesquisas de Universidades onde ainda não existem implantados Programas de Pós-Graduação, ou que implementaram tais programas recentemente. A *finalidade científica e política* da análise das **PERSPECTIVAS/POSSIBILIDADES do campo acadêmico da Educação Física & Esporte²** é

2 PERSPECTIVA segundo ABBAGNANO Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1962, é .. "Uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia, etc. O termo exprime o mesmo conceito de Possibilidade (v.) mas de um ponto de vista mais genérico e que menos compromete.... Na filosofia contemporânea o termo foi empregado por Ortega Y Casset, Blondel, Mannheim, sem todavia

orientar a ação, ação de ensinar/aprender/apreender e produzir conhecimentos na área, a ação de reconceptualizar currículo e implementar programas de formação continuada a nível de pós-graduação³.

3. A DIREÇÃO POLÍTICA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

A Prática Pedagógica e a produção do conhecimentos na área de Educação Física & Esporte no Brasil pode ser analisada a partir de suas bases epistemológicas e teórico - metodológicas, que configuram e se aliam com determinados projetos históricos em confronto, dando uma direção política ao currículo, ou seja, uma direção política ao processo de formação humana. A formação humana pode estar sendo dirigida na perspectiva do Projeto Histórico Hegemônico ou na perspectiva do Projeto Histórico em construção de conformação anticapitalista.⁴ Os contornos do Projeto Histórico Capitalista podem ser visualizado, reconhecido, no Projeto da Globalização, orientada por medidas de ajustes estruturais, impostas as nações, por força da coerção e persuasão dos Países Centrais, altamente industrializados. É o denominado Projeto neo-liberal que tem dimensões econômicas e políticas forjadas pelos interesses (ideologias) do grande capital transnacional -(Grupo dos 7) e seus mecanismos econômicos e ideológicos. Outro âmbito onde podem ser reconhecidos os contornos do Projeto Histórico Capitalista é o "Mundo do Trabalho" ou seja, o movimento das forças produtivas no seio do modo de produção capitalista. Esta posição teórica não pode ser confundida com a posição de discutir Perspectivas/Possibilidades Pedagógicas a partir do mercado de trabalho, equívoco histórico que orientou a reformulação do currículo do profissional de Educação Física

uma clara formulação conceitual". Optamos em trabalhar com a categoria do pensamento materialista histórico dialético POSSIBILIDADE por estar mais bem elaborada e conseguir com mais propriedade responder as exigências de uma reflexão crítica. Estamos nos propondo a identificar e analisar as possibilidades concretas e abstratas, fenomênicas e de essência e a realidade (CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista. Categorias e Leis da dialética. São Paulo, Alfa-Omega, 1982), para a Educação Física Escolar.

3 Provisoriamente utilizo a terminologia "Educação Física & Esporte" para evidenciar o entendimento de que não reconheço estes campos acadêmicos e profissionais como algo separado, fragmentado, mas sim constituindo o universo da Cultura Corporal, socialmente produzido e historicamente forjado/acumulado. As separações, divisões, trazem em si a luta por interesses ligados principalmente a setores que pretendem descaracterizar a área pela sua essência histórica - o ato pedagógico, o ato de imprimir direção ao processo de formação humana, ao ato de educação, seja ele exercido no sistema de ensino, do Lazer/Turismo, Treino Competitivo, Saúde, Informacional/Comunicacional, nas mais diversificadas instituições, escolas, associações, cooperativas, clubes, hospitais e outros. A respeito da tentativa de separação da Educação Física & Esporte verificar as declarações dos dirigentes de Confederações a exemplo de Coaracy Nunes Filho presidente da Confederação Brasileira de Natação para quem Educação não tem nada a ver com o esporte em entrevista a Revista VEJA, 29/11/95, p/07-10, intitulada "O cartola de mil coelhos". Ver também NUZMAN, C. A. em Entrevista a Revista VEJA, 24/07/96, p.07-09, intitulada "Acabou o piquinique" que diz "Quero uma Universidade do esporte para formar técnicos, em vez das atuais faculdades de Educação física (...)". A força destes interesses podem ser detectados ainda nos esforços do atual Ministro Extraordinário dos Esportes, Edson Arantes do Nascimento, que reivindica uma linha de financiamento de pesquisas específicas para as ciências do esporte no CNPq. Outro exemplo é a tentativa de Regulamentação da profissão assegurada por setores que abrem um precedente para sustentar a separação dos Campos de Intervenção do Profissional de Educação Física - Bacharéis e Licenciados. Verificar o livro de STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física...EXISTE? Porque regulamentar a profissão !!! Rio de Janeiro. Sprint, 1996. 170 páginas. Outro campo de luta é o da formação inicial e continuada e encontramos aí o que foi incorporado na Lei - Resolução 003/87 e que fragmenta a formação em Licenciatura e Bacharelado.

4 A respeito da construção da Hegemonia e da hegemonia como Relação Pedagógica ver CADERNO CEDES. Educação e Política: Gramsci e o problema da Hegemonia. São Paulo, Cortez, N.3.

na década de 80 no Brasil.⁵ Observando portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como MARX o descreveu, e do estágio imperialista do capital, tal como Lenin, seguido por Trotsky o definiram.⁶

Responder aos desafios de orientar politicamente a formação de novas gerações - formação inicial e continuada -, através de atividades próprias do campo da cultura corporal, tendo clareza do que significam as determinações do mercado de trabalho de uma economia especulativa altamente exploradora e destruidora, que procura manter altas taxas de lucro, superexplorando a mais-valia, pela via da flexibilização, desregulamentação, perda de direitos ao pleno emprego, a seguridade social, e fundamentalmente, forjando um subjetividade individualista, mesquinha, narcisista, covarde, exige uma ação interveniente - prática pedagógica da Educação Física & Esporte - sintonizada com as aspirações das amplas massas e que podem ser reconhecidas nos movimentos sociais organizados, unificados e independentes do capital financeiro e do Estado capitalista.

Existem indicadores que podem ser arrolados, tanto nas Escolas de ensino básico, quanto dentro das Instituições de Ensino Superior,⁷ que mantêm cursos de Educação

5Verificar mais no Decreto 003/87 consubstanciado pelo parecer do Conselheiro Mauro Rodrigues/ MEC.

6Ver sobre Movimento geral do Capital e suas tendências ENGELS, F. Prefácio à Edição inglesa. In: MARX, K. O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. Ver também as obras de LENINI. Imperialismo etapa superior do capitalismo e as teses para a reconstrução da IV Internacional (1980).

7 A principal legislação e contribuições sobre formação profissional na E. F. são: BETTI, Mauro. *Perspectivas na formação profissional*. In: MOREIRA W.W. (Org.). Educação Física & Esporte: Perspectivas para o Século XXI. São Paulo, Papyrus, 1992. p. 239-260. BRASIL; Conselho Federal de Educação. Resolução N.03 de julho de 1987. Substanciada no parecer N. 215/87 do Conselheiro Mauro Costa. Resolução N. 9 de 6 de novembro de 1969. Parecer 292 de 14 de novembro de 1962. Parecer N. 289 de 17 de novembro de 1962. CARMO; Apolônio Abadio do. Resolução 003/87: Conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa UFU, Uberlândia, (mimeo.) 1987. _____ Licenciatura e/ou Bacharelado: Alguns entendimentos possíveis. In: Motrivivência. UFS, 1(1):73-76, 1988. FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Professor de Educação Física, Licenciando generalista. In: OLIVEIRA; Vitor Marinho. Fundamentos Pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1987; p.15-33. _____ Licenciatura e Bacharelado: Uma abordagem perspectiva/projetiva. In: Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. CBCE, São Paulo, Volume 11, n.1, Setembro de 1989, p.p.48-53. _____ Perspectivas na Formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, W.W. (Org.) Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI. São Paulo, Papyrus, 1992. FENSTERSEIFER; Haimo, H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. Recife, PE, V Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, (mimeo.), 1986. OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Preparação Profissional em Educação Física. In: PASSOS, S. (Org.). Educação Física & esportes na Universidade, Brasília, MEC/SEED/ UnB, 1988, p 225-242. Algumas características do Curso de Licenciatura em Educação Física. In: USP, Fórum de Licenciatura, (mimeografiado), 1991. _____ Recursos humanos em Educação Física e esportes: Formação e utilização: Os recursos de formação de bacharéis em esporte: Avaliação de uma proposta. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Volume 11, Número 2- Janeiro/90 pp. 158-159. PASSOS, Solange. (Org.) Educação Física e esportes na universidade. Brasília, Editora da UnB, 1988. TANI, Go. Perspectivas da Educação Física como disciplina acadêmica. In: Anais II Simpósio Paulista de Educação Física. Volume II, Rio Claro, UNESP, 1989. TOJAL, João Batista A. Gomes. Currículo de graduação em Educação Física: A busca de um modelo. Campinas/SP, Editora da UNICAMP, 1989, 98 pp. _____ A Formação nos cursos de Educação Física face ao mercado de trabalho. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Volume 11, Número 2- Janeiro/90, p. 160. UNESP, Proposta de reestruturação do curso de Licenciatura em Educação Física e criação do Curso de Bacharelado em Educação Física do Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP, UNESP, 1988. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física. In: BRZEZINKI, Iria (Org.). Formação de professores: Um desafio. Goiânia, UCG, 1996. TAFFAREL, Celi N. Z. A formação do educador: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o

Física & Esporte que evidenciam os anacronismos frente as exigências reconhecidas a partir de uma análise do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas.

A partir de tais análises é possível reconhecer possibilidades de construção de práticas pedagógicas articulada com a construção de um projeto Histórico Capitalista, bem como, a construção de práticas pedagógicas articuladas com o Projeto Histórico Anticapitalista, O SOCIALISMO, onde o TRABALHO é considerado Princípio Educativo e onde a referência ética é a EMANCIPAÇÃO humana.

4. AS PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Encontramos, atualmente, na literatura da área explicações e proposições de caráter epistemológico - campo acadêmico -⁸, elaboradas a partir da consideração do que é Ciência e do que é Educação Física e seu objeto de estudo - Educação Física/Ciências do Esporte (CBCE) Ciência do Movimento Humano (LE BOULCH), Ciência da Motricidade Humana (MANOEL SERGIO), Ciência das Atividades Corporais (CAGIGAL), Ciência do Treino Corporal (BENTO), Ciências do Desporto (GAYA), Ciências do Esporte (FROGNER), Educação Física como Arte da Mediação (LOVISOLO), Educação Física como uma Filosofia das Atividades Corporais (SANTIN), a Educação Física enquanto Pedagogia dentro de um Projeto Antropológico (GAYA), Educação Física enquanto Campo Acadêmico e de Vivências Sociais (BRACHT), Educação Física como campo da Cultura Corporal cujo objeto de estudo, no interior da escola, é a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES).⁹

Reconhecemos e já apontamos também, em texto publicado pela REVISTA MOVIMENTO, o que significa uma abordagem cientificista e historicista da epistemologia¹⁰.

conhecimento no curso de Educação Física. Campinas, SP, UNICAMP (Tese de Doutorado) FE/UNICAMP, 1993.

8 BRACHT, Valter, em seu texto mimeografado sobre "A Construção do Campo Acadêmico Educação Física no período de 1960 até nossos dias: Onde ficou a Educação Física?", valendo-se do entendimento de "campo" conforme proposto por BOURDIEU, P. "O Campo Científico", In: Ortiz, R. (Org.) BOURDIEU. São Paulo, Ática, 1983, p. 122-155, apresenta dados referentes a pedagogização e busca da cientificidade da área, a luta com a esportivização, jogando papel importante a instituição esporte nesta luta pelos sentidos e significados que o esporte moderno vem assumindo na sociedade, principalmente relacionado ao Esporte Competitivo de Alto Rendimento e Rendimentos. O autor reconhece a despedagogização da Educação Física com a busca da cientificidade da área pela via das "ciências mães" - fisiologia, biomecânica, psicologia, sociologia, e outras. Reconhece também a Re-pedagogização do discurso acadêmico com as contribuições de dissertações e teses defendidas na área da educação e menciona as contribuições de MEDINA, CARMO CASTELLANI FILHO e outros. Apresenta por fim, três perspectivas para delimitação do Campo Acadêmico: a) Teorização voltada para a construção da teoria da Educação Física com categorias da Prática pedagógica, b) Construção de um Campo interdisciplinar (GAYA), c) Construção de uma Nova Ciência (MANOEL SERGIO, CAVALCANTI, TOJAL) reconhece por fim que a construção de um novo objeto daria unidade ao campo mas os entraves epistemológicos inviabilizam tal intento.

9 Os autores que nos permitem reconhecer esta gama diversificada de abordagens são mencionados nas notas a seguir. De LOVISOLO, valemo-nos do livro Educação Física. A arte da mediação. Rio de Janeiro, SPRINT, 1995. De BENTO, José Olímpio, a sua contribuição no livro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Educação Física. Nos valemos ainda de CAGIGAL, José Maria. Cultura intelectual e cultura física. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1979.

10 Ver a respeito TAFFAREL, Celi Nelza Zulke & ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas afinal, o que é Educação Física. Um exemplo do simplismo intelectual. E ainda, GAYA, Adroaldo. O que é Educação Física. Porto Alegre, UFRGS. In: REVISTA MOVIMENTO. Porto Alegre/RS. UFRGS, Volume 01, Número 01, Setembro de 1994. Seguindo-se a este número, apresentam-se nos números subsequentes da revista críticas de BRACHT, LOVISOLO, GUIRADHELLI, COSTA, PALAFOX, REZENDE. Elementos

Ou seja, abordagens que, de um lado, buscam enfatizar o que assegura a cientificidade descolando tal argumentações e proposições explicativas do seu nascedouro - as condições concretas da existência humana, a práxis revolucionária das classes no atual modo de produção - deslocamento da ciência da esfera sócio - histórica e uma CONSEQUENTE FALTA DE REFLEXIVIDADE HISTÓRICA -, por outro lado, a uma redução da ciência à expressão do processo histórico e ao conseqüente relativismo dos juízos. Apontamos no mesmo texto a possibilidade de construção de uma outra perspectiva epistemológica que considera o trabalho humano e a praxis social no processo cognitivo e portanto, no caráter social, irredutivelmente histórico, de seu produto: o conhecimento.¹¹

O que vem prevalecendo na Educação Física no Brasil é uma discussão sobre epistemologia em três perspectiva, conforme pode ser constatado no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado em setembro de 1997, em Vitória/Espirito Santo, cujo tema foi "INTERDISCIPLINARIDADE, CIÊNCIA E PEDAGOGIA", o que foi assinalado em um dos

para análises epistemológicas podem ser localizadas também nos seguintes periódicos internacionais: BOLETIN DE INFORMACION DESPORTIVA. UNISPORT. Editado pelo Clearing House do Comitê para o Desenvolvimento do Desporto do Conselho da Europa. ESPAÇO-REVISTA DE CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA/Portugal. SPORTPADAGOGIK. Zeitschrift fur Sport, Spiel und Bewegungserziehung.Alemanha. E ainda em PERIÓDICOS NACIONAIS como REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Órgão oficial de divulgação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Volumes 1 a 18, Números 1 a 3. De 1981 a 1997. REVISTA KINESIS - Centro de Educação Física e Desportos UFSM, N. Especial 1984. V.1 - N. 2 Jul-dez, 1985.V.4 - N. 1 Jan-Jul, 1988.V.4 - N. 2 Jul-Dez, 1988. REVISTA MOTRIVIVÊNCIA: UFS - Departamento de Educação Física - Sercose, Artes Gráficas Ltda, junho, 1989. ANO I, N. 1, 2, ANO II, N. 3, ANO IV N. 4. REVISTA CIÊNCIA E MOVIMENTO. Órgão Oficial de Divulgação científica da FEC do ABC e do CELAFISCS.REVISTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA/UEM. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.REVISTA PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. ESPORTE & LAZER REVISTA MOVIMENTO DA UFRGS sendo editada desde 1994. Entre os livros que tratam de questões epistemológicas menciono GAYA, Adroaldo Cezar Araujo. As Ciências do desporto nos países de língua Portuguesa: Uma abordagem epistemológica. Portugal. Universidade do Porto, 1994. FERREIRA NETO, Amarilio, GOELLNER, Silvana Vilodré e BRACHT, Valter. As Ciências do Esporte no Brasil. São Paulo, Editora Autores Associados, 1995. SOUZA E SILVA, Rossana Valéria, ALVES, Maria Bernardete e PRINGOLATO, Elaine Maria. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES: Dissertações e Teses 1979-1994. Uberlândia, UFU,NUBRADITEFE, 1996. SBDEF. Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991. Como textos menciono ainda: BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do esporte: que Ciência é esta? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 14 (3):111-118. Maio/1993. CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física Escolar: Temos o que ensinar? ou Considerações acerca do conhecimento (Re) conhecido pela Educação Física Escolar. São Paulo, Campinas, UNICAMP (mimeo), 1994. PARLEBAS, Pierre. Perspectivas para uma Educacion Física moderna. Espanha, Unisport, Andalucia, 1987. Ver ainda a dissertação de mestrado de SOUZA E SILVA, Rossana Valeria. Mestrado em Educação Física. Pesquisando suas Pesquisas. Santa Maria, UFSM, Mestrado (Dissertação), 1989. PALAFOX. Gabriel Humberto Muñoz. Educação Física no Brasil: Aspectos Filosóficos-pedagógicos subjacentes à Política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985.São Paulo, 1990. 121p. Dissertação (Mestrado). Pontificia Universidade Católica de São Paulo.Ver também ESCOBAR, Micheli Ortega e TAFFAREL, Celi N. Zulke. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: Anais I Congresso sobre a UFPE. Recife, V. 1, 1992:53-70. FROGNER, eli. Uma análise do conceito "Esporte" na Ciência do esporte. Hamburgo, 1992. (mimeo.) Ver ainda sobre epistemologia BOULCH, Jean. Hacia una ciencia del movimiento humano. Buenos Aires, Paidós, 1978. MANUEL SERGIO. Para uma epistemologia da motricidade humana. Portugal, Lisboa, Compendium S/D. 11 O texto aqui mencionado encontra-se em MARX, Karl., ENGELS, Friederich. A ideologia alemã: (I-F Feuerbach). 6. Ed. São Paulo: Hucitec,1987.

relatórios finais apresentados por CASTELLANI FILHO & TAFFAREL¹²: a) Uma com traços eminentemente positivista, ainda impregnada do viés da neutralidade da ciência; b) outra de caráter cientificista e historicista onde o contexto sócio - histórico ou é subestimado ou relativizado, e por fim; c) em posições de minorias, a discussão da ciência no âmbito das suas relações de produção, na atualidade, nas relações capitalistas. A partir daí podemos reconhecer perspectivas e possibilidades para a graduação e pós-graduação.

5. PROPOSIÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS NÃO SISTEMATIZADAS E SISTEMATIZADAS

Outra fonte para análise de Perspectivas/Possibilidades é encontrada na farta literatura que surge no final dos anos 80 e meados dos anos 90 e que nos permite reconhecer fundamentações teórico - metodológicas, que podem ser apreendidas a partir das orientações para *sistematização/finalidade organização do conhecimento* e o trato com objetivos - avaliação, apresentadas por autores vinculados a Universidades Brasileiras, predominantemente as Universidades Estaduais Paulistas (MOREIRA, FREIRE, PICOLLO, DAOLIO da UNICAMP; GO TANI da USP; BETTI da UNESP); LOVISOLO da particular GAMA FILHO, SANTIN e GAYA das federais UFSM/UFRGS, ou por Grupos que constituem Núcleos ou Laboratórios de Estudos e Pesquisas de Universidades predominantemente Federais, onde ainda não existem implantados Programas de Pós-Graduação; (Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia da Cultura Corporal da Universidade Federal de Uberlândia; LESEF/UFES - Núcleo de Estudos em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo; NEPAS/UFSM - Núcleo de Estudos/Pesquisas e Análise Social do Movimento Humano da Universidade Federal do Espírito Santo; NUBRADITEFE/UFU - Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Espírito Santo, NEPEF/UFSC - Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina; Laboratório de Observações e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte - LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE, Universidade Federal de Pernambuco). Existem muitos outros Grupos, que serão oportunamente considerados. O que caracteriza, basicamente a produção científica destes Grupos que constituem Núcleos e Laboratórios de Estudos e Pesquisas aqui mencionados e seus pesquisadores é: a) produção coletiva do conhecimento, b) integração com a graduação, c) influências nas políticas públicas de Governos democráticos e populares - Propostas curriculares, d) Socialização intensa e por meios diversificados da produção, em eventos, periódicos, correios eletrônicos, listas de discussão pela Internet, livros, programas de formação continuada, especializações e atualizações, e) proximidades com o referencial da dialética - materialista - histórica, com a teoria crítica do conhecimento e sua expressão na Educação e na Educação Física; f) a busca da construção da unidade metodológica e da interdisciplinaridade através da realização da pesquisa matricial. g) envolvimento com as lutas pela direção, pelo poder; h) participação de entidades representativas científicas, sindicais e político partidárias; i) Constituírem o Diretoria Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPq. A análise não se esgota aqui, apenas inicia¹³. É proposto o seguinte ordenamento, ao qual acrescentamos o reconhecimento das principais contribuições teóricas, pelos autores que mencionamos, reconhecendo que é possível uma análise mais rigorosa a partir de categorias da prática, desvelando-se fundamentos teórico-metodológicos, pela via do trato com o conhecimento - sistematização e organização do trabalho, objetivos e avaliação:

■ 1 - CONCEPÇÕES NÃO PROPOSITIVAS:

12 REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CBCE. Volume 17 Número 1, Vitória / ES, Setembro de 1995.

13 FERREIRA NETO. Amarílio (Org.) Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira. Vitória/ES.UFES/CEFD, 1996.

- Abordagem Sociológica (BETTI, BRACHT, TUBINO)¹⁴
- Abordagem Fenomenológica (MOREIRA, PICOLLO¹⁵, SANTIM¹⁶)
- Abordagem Cultural (DAOLIO¹⁷)

■ II - CONCEPÇÕES PROPOSITIVAS

■ 1. NÃO SISTEMATIZADAS

- Abordagem Desenvolvimentista (GO TANI¹⁸)
- Abordagem Construtivista com ênfase na psicogenética (FREIRE¹⁹)
- Abordagem da Concepção de Aulas Abertas a Experiências (HILDEBRANDT)²⁰
- Abordagem a partir da referencia do Lazer (MARCELINO e COSTA²¹)
- Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ e BRACHT²²)

14 BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo, Movimento, 1991. BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo Graus: Educação Física para quê? In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 13 (2):282-287, 1993. BETTI, Mauro. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: Revista Paulista de Educação Física. 5(1/2):70-75, jan/dez.1991. BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte/CBCE, V. 7, 1986. E ainda, BRACHT, Valter. Esporte - Estado - Sociedade. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte/ CBCE, 1989. Dentro desta perspectiva encontramos ainda, TUBINO, Manoel Gomes. As dimensões sociais do Esporte. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1992.

15 MOREIRA, Wagner Wey. MOREIRA, W. Educação Física escolar. Uma abordagem fenomenológica. Campinas, UNICAMP, 1991. MOREIRA, W.W. (Org.) Educação Física & Esportes: Campinas, Papirus, 1992. E ainda, PICCOLO, Vilma L. N. (Org.) Educação Física escolar: ser.ou não ter? Campinas, UNICAMP, 1993.

16 SANTIN, Silvino Educação Física.:Temas Pedagógicos. Porto Alegre. EST/ESEF. 1992. SANTIN, Silvino. Educação Física: outros caminhos. Porto Alegre. EST/ESEF, 1993. SANTIN, Silvino Ética - Estética - Saúde. Porto Alegre, EST, 1995. SANTIN, Silvino. Educação Física: Uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí/RS, UNIJUI, 1987.

17 DAOLIO, Jocimar. Da cultura do Corpo. Campinas/SP, Papirus, 1995.

18 TANI, Go. et alii. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988. TANI, Go. Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: Revista Paulista de Educação Física. 5(1/2):61-69, jan/dez.1991.

19 FREIRE, João Batista. De Corpo e Alma: O discurso da motricidade. São Paulo, Summus, 1991. FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione. 1989. FREIRE, João Batista. Perspectiva para a Educação Física Escolar. In: Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, 5 (1/2):76-78, Jan./dez.,1991. TANI, Go, FREIRE, João Batista e BETTI, Mauro. Debate: Perspectivas para a Educação Física Escolar. In: Revista Paulista de Educação Física. 5(1/2):79-87, jan/dez.1991.

20 A respeito da Concepção de aulas abertas a experiências ver HILDEBRANDT, Reiner & LAGINF, Ralf. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1986. E ainda, GRUPO DE TRABALHO UFPE-UFSM VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1991.

21 O Núcleo de Estudos do Lazer da FEF/UNICAMP vem apresentando uma vasta contribuição sobre o tema. Seu principal autor é MARCELLINO: N. C. Lazer e Humanização. Campinas/SP.Papirus, 1995. MARCELLINO; N.C. Lazer e Educação. Campinas/SP.Papirus, 1995. Outra contribuição é a de COSTA, Lamartine Pereira. A Reinvenção da Educação Física e do desporto segundo paradigma do lazer e da recreação.. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura-Direção Geral dos Desportos, 1987.

22 KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí. UNIJUI, 1991. KUNZ, Elenor. Transformação Didático - pedagógica do Esporte. Ijuí. UNIJUI, 1994. BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Livraria e Editora Magister LTDA, 1992.

■ Abordagem Plural (VAGO²³)

■ 2. SISTEMATIZADA

■ Abordagem da Aptidão Física/Saúde (ARAUJO²⁴)

■ Abordagem Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES²⁵)

Esta sistematização apresentada inicialmente por CASTALLANI FILHO e agora por nós retomada e redefinida, tem como referencia: o enfoque teórico e as proposições metodológicas. Está em vias de aprofundamento a partir de novas contribuições que estão sendo produzidas em dissertações de Mestrados sob a orientação do LOEDEFE.²⁶

As abordagens não propositivas e propositivas dizem respeito a proposições teóricas e metodológicas para a questão do trato com o conhecimento, sistematização e organização do processo de trabalho pedagógico e do trato com objetivos e avaliação do processo ensino - aprendizagem da Educação Física. Entre as contribuições encontradas, reconhecemos possíveis *PERSPECTIVAS/POSSIBILIDADES*, indagando-nos sobre: *1. Direção do processo de formação humana em relação a um dado projeto histórico; 2. Concepção epistemológica; 3. Fundamentação teórico-metodológica e a caracterização da prática pedagógica.*

A orientação para a construção da Teoria da Educação Física com/como categorias da Prática Pedagógica tem nos possibilitado articular os níveis de reflexão micro-estruturais (prática pedagógica em aulas) e macro estruturais (Projeto Histórico). Respondemos com isto, por uma das tendências apontadas por BRACHT (1996) sobre o campo acadêmico da Educação Física, sendo delimitado, construído, configurado, a partir da teorização com/como categorias da prática pedagógica.

As categorias empíricas do processo de Formação Humana e Projeto Histórico são: o Currículo e sua dinâmica - o trato com o conhecimento, o tempo pedagógico e a normatização escolar -, o Projeto Político Pedagógico da Escola e as Políticas Públicas. As categorias empíricas da epistemologia tem sido as Concepções de Ciência, de Educação Física e seu Objeto de Estudo. As categorias empíricas da Fundamentação Teórico - Metodológica são as Problemáticas significativas da Prática Pedagógica - o processo de trabalho pedagógico, a sistematização / organização do conhecimento e os objetivos - avaliação.

O maior desafio que nos confrontamos é aliar a Prática Pedagógica da Educação Física na Graduação e na Pós-Graduação, com uma estratégia anticapitalista de longo alcance. Isto tem significado trabalhar com elementos estruturantes da prática a saber, o trabalho e sua organização, expressa no trato com o conhecimento, nos objetivos -avaliação, nas relações de poder, tanto nas

23 VAGO, Tarcício Educação Física na escola: Lugar de práticas corporais lúdicas. In: Presença Pedagógica. V. 02, n. 10, Jul/Ago. 1996. VAGO, Tarcício. Um Lugar Sobre o Corpo. In; Presença pedagógica. Março Abril, 1995.

24 ARAÚJO, Claudio Gil e ARAÚJO, Denise S.M.S. EXERCÍCIO E SAÚDE. In: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Física e Desportos . ENSINO À DISTÂNCIA. Volumes I a VII, Brasília, 1986.

25 COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992. Este livro foi redigido por um Coletivo que atualmente não mantém mais aproximações políticas, teórico - metodológicas, o que já foi identificado por LOUREIRO, Robson, em sua dissertação de Mestrado defendida em 1996, na UNIMEP, Mestrado em Educação, área de concentração Filosofia e História da Educação, intitulada "Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: A relação teoria - prática." Ver mais sobre a perspectiva crítica -superadora em SOARES, Carmen L., TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli Ortega. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA (ORG.) Educação Física & Esportes. São Paulo, Papirus, 1992. E ainda, TAFFAREL, Celi N. Zulke e ESCOBAR, Micheli. Contribuições ao debate sobre propostas curriculares para o ensino da Educação Física nos primeiro e segundo graus da rede Estadual de Ensino - São Paulo. São Paulo, (mimeo), 1993.

26 Os trabalhos dos mestrados em Educação da UFPE/1997, Sávio ASSIS e Marcílio Souza Júnior trarão contribuições para aprofundar tais sistematizações.

instituições capitalistas quanto nas relações interpessoais, nas formas de comunicação e linguagem.²⁷

6. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

*"A Indiferença opera poderosamente na história...O que acontece, não acontece tanto porque alguns querem que aconteça, mas porque a massa dos homens abdica da sua vontade, deixa fazer, deixa agrupar nós que depois só a espada poderá cortar, deixa promulgar as leis que depois só a revolta fará anular, deixa exercer o poder a homens que depois só um motim poderá derrubar"*²⁸.

A partir de diagnósticos realizados junto ao Curso de Licenciatura em Educação Física e do DEF/CCS da UFPE²⁹ constatamos que nos itens "qualificação, titulação, produção docente" os mesmos se encontram entre um dos mais baixos dos 62 (sessenta e dois) departamentos da UFPE. Estão ainda precariamente informatizados; as bibliotecas estão completamente desatualizadas e a produção científica é reduzida. As condições objetivas de trabalho são precaríssimas e o currículo é "inchado", extensivo e desatualizado. As referências epistemológicas e teórico-metodológicas atualmente reconhecidas no âmbito da Educação Física & Esporte não são sistematicamente tratadas, nem pelo corpo docente e muito menos, dadas a conhecer, ao longo do curso, ao corpo discente.

Pelo exposto concluímos, provisoriamente, que podem ser reconhecidas **POSSIBILIDADES/PERSPECTIVAS de essência**, para a formação humana e produção do conhecimento na área, bem como, **perspectivas/possibilidades fenomênicas**, e por último, reconhecemos ainda, **perspectivas/possibilidades concretas de práticas reacionárias, conservadoras**, que materializam no cotidiano escolar os princípios de uma educação excludente, anti-democrática, seletiva, norteada pela lógica do capital e seus mecanismos ideológicos de ocultamento, de silêncio, de inversão e de manipulação do imaginário social.

As práticas que estão desarticuladas de uma crítica radical as instituições capitalistas e não conseguem estabelecer relações claras com um dado Projeto Histórico alteram somente na aparência ou são práticas conservadoras, reacionárias.

O que nos cabe enquanto intelectuais orgânicos, construtores de possibilidades/perspectivas é, não ficarmos indiferentes a história em construção e intervirmos para dar direção, tanto ao projeto político pedagógico da Graduação quanto o da Pós-Graduação nas Instituições de Ensino Superior do Nordeste do Brasil.

O que está colocado para a área no Nordeste do Brasil em termos de pós-graduação é: 1. Abrir linhas para a área de Educação Física & Esporte, em mestrados e doutorados, já consolidados nas regiões Norte/Nordeste - exemplos na UFPE, na UFRN; 2. Optar pelo programa Interinstitucional da CAPES, que é temporário e forma somente mestres - exemplo encaminhado pela UFRN e UPE; 3. Coligar esforços no interior da instituição e formar condições com corpo docente altamente qualificado nas outras áreas que tenham interesse em colaborar com a abertura de um programa; 4. Coligar esforços interinstitucionais, da área de Educação Física & Esporte do Nordeste/Norte e implementar um programa a ser desenvolvido em uma das instituições, mas com corpo docente das instituições conveniadas. Proposta já discutida na UFPb e na UFPE; 5.

27 Para caracterizar melhor este nosso esforço apresentamos o Projeto que Integra ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO, UNIVERSIDADE-ESCOLA-COMUNIDADE, GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO, REDE DE INTERCÂMBIO, OMEGA - KIDLINK, intitulado "A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM COMUNIDADES E ESCOLAS EM REDE:UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTE" desenvolvido na UFPE/CCS/DEF/LOEDEFE.

28 GRAMSCI, A. Os Indiferentes, In: Escritos Políticos. Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 121).

29 TAFFAREL, C. N.Z. RELATÓRIO SOBRE AVALIAÇÃO DO CURSO E DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFPE. Recife, UFPE, mimeo. 1997.

Realizar Pós-Graduação com instituições que tenham programas extra-campus. Exemplo da UFAL com Gama Filho; 6. Formar recursos e implementar o programa por conta própria sem intercâmbios e integrações interinstitucional, o que demanda tempo pois serão necessários no mínimo formar 06 doutores, o que não é a realidade no nordeste onde encontramos de dois a três professores doutores por Estado, prestes a se aposentarem ou sendo forçados a se aposentarem, por força da política do governo.

Para o Nordeste não basta formar mestres, pois mestre não abre mestrado. A qualificação mínima é doutor. Independente da opção a ser adotada, concluiu-se na Plenária Final do Seminário Interativo da Graduação - Pós-Graduação, realizado na UFPE em outubro de 1996 que, a) continua válido o diagnóstico apresentado na **CARTA DE SERGIPE sobre Políticas Públicas para a área de Educação Física & Esporte no Nordeste do Brasil**, b) deve ser definido **UM PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL** que contemple necessidades e exigências para que um programa seja instalado e que repercuta na formação inicial e continuada dos profissionais e na produção do conhecimento. O Plano Estratégico deverá prever basicamente:

1. OBJETIVOS - definidos em termos de formação inicial e continuada e na produção do conhecimento que considerem: a demanda reprimida na região; as necessidades históricas reconhecidas nas aspirações da maioria da população por serviços qualitativos no âmbito das práticas corporais; a cultura corporal & esportiva como área de conhecimento; o trabalho como princípio educativo; os campos de intervenção profissional em expansão - educacional, lazer, saúde, treino, informacional -; as ações integradas, indissociáveis entre ensino-pesquisa-extensão na graduação e pós-graduação; **2. INFRA ESTRUTURA - INDICADORES PARA AVALIAÇÃO: 3. AÇÕES;**

O discurso das disparidades regionais, também na área de Educação Física & Esporte pode e deve ser substituído por ações responsáveis em todos os níveis, para que possamos, enfim, produzir conhecimento científico e formar profissionais a nível inicial e continuado, para atender sim, as aspirações das amplas massas por atividades corporais sistemáticas, orientadas e de qualidade social no Nordeste do Brasil. O que não se dará fora do marco da luta internacional pelo socialismo.

Endereço: Rua Mal Manoel Luís Osório 365/401 Cidade Universitária Recife/PE 50.740-450.
Fax Tra.: (081)271 83 27. Fone Tra. (081)271 83 27 e 271 85 06 - Res. (081)453 09 76
E-Mail: TAFFAREL@NPD.UFPE.BR - E-Mail: LOEDEFE@NPD.UFPE.BR .

GTT.5.20. EDUCAÇÃO FÍSICA: DE QUE PROFISSÃO E DE QUE PROFISSIONAL SE FALA? ... COM A PALAVRA, PROFESSORES E ALUNOS*

Andrea Moreno *

Resumo: O estudo teve por finalidade compreender a(s) identidade(s) do professor de Educação Física, tendo como referência a voz dos próprios professores e estudantes. O grupo ouvido foi constituído de professores de 1º, 2º e 3º graus e estudantes de Viçosa. Primeiramente debruçei-me sobre os estudos já desenvolvidos acerca da profissão docente, de identidade profissional e formação profissional. Depois, a partir dos estudos já desenvolvidos acerca do professor de Educação Física, tento perceber como tem se construído a identidade deste ao longo do tempo na sociedade brasileira. Finalmente, prossigo apresentando as representações que os sujeitos ouvidos cultivam desta profissão. As falas sugerem que esta "profissão" é permeada de ambigüidades, revelando não uma, mas muitas identidades de professores. Indicam também uma preocupação no sentido da necessidade de construção de uma identidade própria. Apoio: PICD/CAPES.

O PONTO DE PARTIDA, O PROBLEMA, O PROPÓSITO DO ESTUDO

Tenho vivido no mundo da Educação Física há cerca de quinze anos, desempenhando neste vários papéis: o de atleta, o de aluna de graduação, o de técnica, o de professora em escola de 1º grau e o de professora universitária. Ao longo dessa vivência, tão diversa, e vista através de múltiplos olhares, fui elaborando diversos questionamentos a respeito da profissão. Muitos questionamentos foram e estão sendo respondidos ao longo de minha vivência profissional. Outros, concluo provisoriamente, não serão respondidos tão cedo... Talvez nem haja resposta para estes! Obviamente, os diferentes profissionais da área vem tratando de forma diferenciada estes questionamentos. Elaboram respostas também diferenciadas a eles e têm expectativas diferentes sobre o rumo do seu agir. Mais: vêm sua profissão de forma diferente. Parece que criaram para si identidades diferentes.

Tenho vivenciado isso, desde o ingresso no curso de Educação Física. Desde logo, pude perceber que os interesses que motivavam os alunos que ingressavam naquele ano no curso eram bastante diversos. Alguns o procuravam por terem sido atletas, outros por gostarem de exercitar-se em academias, outros ainda por terem ouvido falar que era um curso onde não se tinha que ler ou estudar muito. Estes diferentes interesses acabavam incidindo na forma mesma como os alunos se definiam ou eram definidos, por exemplo, em seus contratos de trabalho ou de estágio: às vezes eram os "técnicos", às vezes "treinadores", às vezes "instrutores" ou "recreadores", ou ainda, "professores". Quando definidos como professores, logo em seguida, era necessário adjetivar: "de natação", "de musculação", "de dança", "de ginástica" ou "de Educação Física". Quanto à expectativa com a futura profissão, percebia que eram muito poucos aqueles que a escolhiam motivados pelo magistério. Alguns, quando se davam conta de que seriam professores, abandonavam o curso. As diferentes posturas, os diferentes discursos, as diferentes expectativas, que eu observava nos diversos profissionais com quem tinha contato, me instigavam bastante. Naquele tempo, e não posso dizer que ainda hoje essas interrogações estejam ausentes, eu recolocava muitas inquietações para o próprio curso de formação. Que profissional estava ali sendo formado? Que profissão era aquela que tratava de conhecimentos tão amplos e tão pouco

* Dissertação de Mestrado defendida em abril de 1996 na PUC-Rio, orientada pela Profa. Menga Lüdke.

* Professora da Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Educação (PUC-Rio) e Doutoranda em Educação (UNICAMP)

profundos? O que, realmente, esse profissional precisava saber? Qual o seu papel nos diversos cenários em que iria atuar? Afinal, qual a sua identidade?

Assim, fui inspirada numa série de preocupações captadas do cotidiano: das aulas na universidade e nas escolas de 1º e 2º graus, das conversas com professores e alunos, das palestras em seminários, encontros, congressos e simpósios, dos eventos esportivos transmitidos pela mídia ou acontecidos nas escolas, da leitura de tantos autores... Mesmo inspirada nesse cotidiano, nos inúmeros problemas que via e vivia em minha experiência profissional, tentei, entretanto, neste trabalho, não ficar restrita ao discurso paralisante. Não quero, contudo, afirmar que os discursos denunciadores não tiveram sua importância na história da Educação Física. Entretanto, como em tudo nesse mundo, as pessoas, os valores, os momentos históricos se modificam. Assim também é com os discursos: qualquer discurso, esteja atrelado a que interesse estiver, precisa renovar-se, repensar-se, sob pena de se tornar repetitivo, estéril, e não mais responder ao que, de início, pretendia.

Foi com esse espírito que este trabalho foi construído. Não negando o saber acumulado sobre o tema, o qual deu, sem dúvida, enorme contribuição à área, mas a partir desse saber, procurando inaugurar um novo olhar, tentei debruçar-me sobre o tema com outra postura, construir novas perspectivas... Este processo se deu principalmente, a partir da percepção, de vários estudos, sobretudo na década de 80 e início dos anos 90, muitos dos quais se tornaram referências na área¹ - sobre a Educação Física nas escolas e sobre o trabalho do profissional, buscavam, a partir da prática dos profissionais, comprovar que a Educação Física e seus profissionais estavam permeados de ausências: eram acrílicos, a-históricos, apolíticos, ingênuos, autoritários, sem clareza de seus próprios conteúdos, entre outros.

Outra percepção fundamental para o delineamento deste estudo, foi a de que poucos trabalhos se preocuparam em ouvir aqueles que estavam fazendo, ou viriam a fazer, a Educação Física acontecer nas escolas ou em outras instituições. O que estavam pensando os professores de Educação Física, os estudantes do curso de Educação Física, os professores universitários, a respeito de suas práticas, de sua atual ou futura profissão? Essa questão ficava sem resposta. Talvez, nem fosse formulada. Determinei, então, que trabalharia com a voz dos professores: ninguém melhor que eles mesmos para falar de suas práticas, de suas angústias, de suas expectativas com a profissão. O que eles tinham para falar acerca desta? Como lhes chegavam as informações elaboradas na literatura sobre seu pensar e agir? Como eles explicavam sua prática? Como viam as influências de suas formações, de suas histórias de vida nas suas atuais práticas?

Dois pressupostos orientaram o estudo tão logo este teve início. O primeiro se refere ao afastamento das generalizações. Logo com as primeiras entrevistas percebi que a lógica elaborada por cada um dos professores para explicar e justificar sua profissão e seu agir era distinta. Mais do que isso, fui descobrindo que me era impossível rotular as formas de pensamento dos professores como certas ou erradas. Em consequência, não me vi com elementos para realizar generalizações do tipo: "um grupo pensa assim, o outro pensa assim, os professores de Educação Física são assim". Todos tinham uma lógica, uma explicação, mais ou menos convincentes, mais ou menos elaboradas, mas que, em suas falas, davam conta de explicar a visão que tinham da profissão. Da escuta atenta das falas não me foi possível determinar um perfil. São vários os perfis que as falas revelam, que se articulam (ou não) em diferentes dimensões. Tratando das falas não procurei o errado ou o certo, busquei captar as diferenças.

Outro pressuposto, foi o de que não é possível generalizar "a" profissão docente. No início do estudo, tinha a idéia de que me era possível discutir acerca do professor de Educação Física, à luz das já elaboradas teorias sobre a profissão docente em geral. Tinha a idéia de que as

¹ Ao longo da dissertação estes trabalhos são enfocados e discutidos - neste artigo não me deterei em detalhá-los.

angústias, o baixo prestígio que vêm sofrendo os professores, sejam eles de pré-escola, de 1º ou 2º graus, de português, de matemática, ou de educação física, têm causas e geram posturas semelhantes. Sem dúvida, essas teorias dão muitas pistas para entender alguns aspectos dessa profissão. Entretanto, a fala dos professores me levou a crer que são muitas as peculiaridades que cada profissional, dependendo do grau que ensina, da matéria que leciona, do local de seu trabalho, têm dentro de uma mesma categoria profissional. No caso dos profissionais de Educação Física, existem distinções que dificultam até mesmo enquadrá-los na mesma categoria: pois boa parte não se sente fazendo parte da mesma luta dos outros profissionais da escola!

Dessa forma, o objeto deste estudo é a construção da identidade dos profissionais de Educação Física: **como eles vêem sua profissão, como a sociedade os vê e como eles acham que a sociedade os vê.**

O presente trabalho, então, gestado a partir de vários questionamentos sobre o profissional de Educação Física construídos ao longo de minha vivência na profissão (sobre sua formação, sobre sua desvalorização, sobre o preconceito para com esse profissional, sobre as consequências sociais, resultantes de aspectos de diversas naturezas que são geradas no interior da escola - nas relações financeiras, nas relações pessoais, nas relações de poder dentro das instituições) tem como ponto de partida as falas, que a princípio se apresentam em sua exterioridade e tenta no ponto de chegada, superar as representações primeiras do ponto de partida.

Finalmente, um fator fundamental no delineamento deste estudo, foi minha participação no grupo de pesquisa sobre "A Socialização Profissional de Professores", desenvolvida no Departamento de Educação da PUC/Rio, sob a coordenação das Professoras Zélia Mediano e Menga Lüdke. Foi durante o processo dessa pesquisa que acessei quase que totalmente a literatura que sustenta e orienta este estudo: Bourdoncle (1991,1993), Dubar (1992), Enguita (1991), Huberman (1992), Nóvoa (1991, 1992a, 1992b), Perrenoud (1993), Popkewitz (1992a, 1992b), Sacristán (1991), entre outros.

Ainda, muitas pesquisas no Brasil, sobre a licenciatura em geral foram de extrema importância para o presente trabalho. Destaco os trabalhos de Candau et alii (1987, 1988) e Lüdke (1994) que nortearam e me apontaram importantes caminhos para o estudo da Licenciatura em geral e da Licenciatura em Educação Física particularmente.

No que se refere à literatura específica da Educação Física, destaco a tese de doutorado de Taffarel (1993), que pelo seu criterioso trabalho de levantamento bibliográfico sobre o profissional de Educação Física, os cursos de formação, etc, praticamente me pôs na pista de acesso de boa parte da literatura citada sobre este assunto específico: Faria Júnior (1987,1992), Medina (1983), Fensterseifer (1986), Carmo (1987), Costa (1988), Oliveira (1988), Pellegrine (1988), Moreira (1988), entre outros. Destaco também o trabalho de levantamento bibliográfico realizado por Oliveira (1994) em sua tese de doutorado, das publicações mais representativas da década de 80, a qual me encurtou muitos quilômetros. Por fim, destaco a dissertação de mestrado de Daolio, publicada posteriormente em livro (Daolio,1995), por ter sido um dos poucos trabalhos que analisa o trabalho do profissional de Educação Física numa perspectiva antropológica, num esforço de entendê-lo a partir das falas dos próprios profissionais.

AS QUESTÕES NORTEADORAS

A partir do meu próprio conhecimento do contexto estudado, dos depoimentos dos professores e dos estudos já elaborados sobre o tema, elaborei os seguintes questionamentos para nortear o presente estudo:

- Quais as representações que os profissionais e futuros profissionais de Educação Física cultivam de sua profissão?

- Quais os caminhos percorridos/a percorrer (momentos significativos, problemas vividos, expectativas) pelos profissionais/futuros profissionais de Educação Física no decorrer de suas carreiras e na construção de sua identidade?
- Que elementos, no Curso de Formação, têm sido significativos na construção da identidade do profissional?
- Quais os (pre)conceitos existentes na sociedade a respeito do profissional de Educação Física e como eles se manifestam no cotidiano desses profissionais? Como influenciam na construção de suas identidades?

É importante salientar que não estive, durante o estudo, orientada a responder todas as questões apontadas. O valioso aprendizado deste processo foi descobrir que é exatamente no confronto entre a teoria e a prática, na ida à teoria para compreender melhor a prática e retornar a esta com novas questões, que se consegue avançar na compreensão dos fenômenos: descortiná-los, desmistificá-los, desobstruí-los de falsas aparências, para assim passar à árdua tarefa de elaboração de novos conhecimentos.

A FALA SOBRE A FALA É SEMPRE UMA NOVA FALA

Procuo apresentar aqui os elementos das falas e da literatura analisada, fazendo uma síntese do trabalho percorrido.

Vimos que são diferentes os motivos que levam os professores à docência. No caso dos professores e estudantes ouvidos, suas participações (com sucesso!) em alguma modalidade esportiva, gostar de esporte, etc., parece ser o maior estímulo. Não nos surpreende, logo, que o professor de Educação Física tenha uma preferência pelo ensino das modalidades. Esse fator se torna problemático quando, conforme nos aponta Bracht (1989) o sistema desportivo, tal qual é, é trazido, importado, mecanicamente como o conhecimento a ser aprendido pelo futuro profissional. Nesse caso, o curso de formação parece, ainda, não dar conta de superar o senso comum, o corriqueiro, a reprodução, conforme já nos apontavam os estudos de Medina (1983) e de Carmo (1982).

Instigada também pelo trabalho de Cunha (1989), o qual revela terem os diferentes motivos que levaram ao magistério superior diferentes impactos sobre as práticas pedagógicas, fui buscar saber o que os professores apontavam como os motivos que os levaram à universidade. Vários motivos foram apontados: financeiro, status, efeito multiplicador, segurança, progressão na carreira e em menor grau formar professores. Aí reside, a meu ver, e apoiada em autores tais como Candau (1987) e Lüdke (1994) uma das problemáticas que incide justamente nos cursos de formação. Os professores desses cursos tendem a não ter como eixo básico de sua docência a formação de professores, o ato pedagógico, o que ocasiona uma série de atitudes as quais comprometem a própria profissionalização (Nóvoa, 1991) de professores: preocupam-se com os conteúdos "em si" de suas disciplinas, não sabem bem diferenciar o conteúdo a ser transmitido nas aulas e o conteúdo a ser apreendido pelo professor para dar aulas, fazem avaliações em cima da performance (inspirando-se em atletas), etc.

Outro problema apontado diz respeito à falta de conhecimento da realidade na qual vão trabalhar os professores por eles formados, levando muitas vezes a um conhecimento arcaico, distante da realidade, pouco significativo, acarretando, também, a baixa qualificação. Todas essas questões nos permitem apontar como Taffarel (1993) que, no caso dos profissionais de Educação Física, seu processo de desqualificação começa já no processo de formação acadêmica.

A crise que tem marcado o desenvolvimento da Educação Física parece incidir nos sentimentos dos professores. Utilizando o quadro analítico de Huberman (1992) é surpreendente o número de professores de Educação Física que, mesmo no início da carreira, já se encontram desmotivados, desmobilizados, etc, identificados com a fase de desinvestimento. Muitos desses estão na universidade formando professores também desanimados, confusos, achando muitas

vezes, que escolheram a carreira errada. Isso interfere igualmente na "profissionalização da profissão" que exigiria investimento em suas carreiras, associações grupais, trabalho coletivo como apontado por diversos autores trabalhados. São poucos os que ainda pretendem investir nas suas carreiras, nas suas progressões, que se filiam ao coletivo para reagir.

Sabe-se que diferentes visões de mundo, de homem e de sociedade, vinculam-se a diferentes concepções de Educação e geram diferentes práticas pedagógicas. Este estudo também aponta nessa perspectiva: existe um choque, uma luta, de diferentes identidades, geradas, sobretudo, embora não somente, de diferentes histórias de vida, de diferentes pactos velados, de diferentes vivências e experiências, enfim.

Nesse sentido percebe-se, tanto por parte de professores como por parte de alunos uma certa correlação entre o licenciado e o sacrifício, a missão, a vocação... Isto revela, como apontado por Nóvoa (1991), também aqui o modelo de "padre", de valores, de crença, orientados por valores religiosos, está "encarnado" na visão dos docentes. Em contrapartida, percebe-se que o bacharel está vinculado, ao contrário, à profissão, à profissionalização, ao reconhecido, ao código de ética, à regulamentação da profissão.

Esta relação está agravada na Educação Física, pelo fato de que, não só o bacharelado em Educação Física não é uma profissão regulamentada, como também não se chega a um "acordo", como vimos na literatura, sobre a necessidade ou não do bacharel em nossa área. Considerando que ambos, trabalham efetivamente com a ação pedagógica, é difícil que apenas e tão somente mercados e locais de trabalho sinalizem para alguma nitidez das (diferentes?) profissões.

Embora considere ser difícil interpretar a profissão docente a partir da visão funcionalista de profissão, vejo que igualmente não podemos fugir ao debate sobre o que é nosso objeto de estudo, nossa metodologia, etc. Nesse sentido nossa "profissão" está bem distante de chegar a um acordo sobre todas essas questões. No caso dos profissionais de Educação Física, também parece não resolver o problema ter como orientação um "novo" modelo de interpretação do trabalho docente ou de um "novo" estatuto para se definir a profissão docente: os professores de Educação Física querem a regulamentação justamente porque não se sentem professores.

Muitos são os caminhos que podem ser trilhados para compreender a identidade de uma profissão: estudar os documentos legais, estudar a prática dos professores, estudar sua formação... Escolhi um caminho um tanto quanto "tortuoso": a fala dos professores e dos autores. Tortuoso porque aponta em várias direções, como se tivéssemos num "trevo" e precisássemos tomar um rumo. Que rumo tomar?

Dizia, em alguma parte desta pesquisa, que o fenômeno focalizado neste estudo estava em movimento, era dinâmico, provisório, histórico. Pois assim é a fala das pessoas: falam, repensam, falam de novo...às vezes confirmam o dito, às vezes não. Também está permeada pelo "não dito". Algo que gostariam de dizer e não dizem, mas o dizem nas entrelinhas. Assim como é marcado pelo dito "demais": "não era bem isso que gostaria de dizer, dá para desgravar?..." Enfim, provisória.

Todavia, tomamos um rumo: não buscar *o perfil, a identidade, a caricatura, um bloco monolítico*. Mas procurar dados que confirmassem, surpreendessem ou redimensionassem minhas expectativas. Encontrar interlocutores: não me achar mais sozinha com minhas questões. Eram tantas e tão diferente as identidades reveladas...

Em geral, podemos dizer que a identidade do profissional é marcada por um certo sentimento de desvalorização, que diz respeito à própria identidade de ser professor. Quase todos já viveram sentimentos de discriminação. Isto está embutido na sua identidade, e é interpretado, verbalizado, entendido de forma diversa pelos profissionais. O que faz com que estabeleçam estratégias diferenciadas para "tratar" disso, "viver" com isso ou "romper" com isso.

Geralmente os professores interrogados revelam duas opções: se isolam e parecem incorporar, assumir, a imagem veiculada, p.ex., pela mídia. Outros buscam, lutam, renovam-se, coletivamente, associam-se, para que, junto com seus pares, na troca de idéias possam desenvolver-se. Uma boa parte dos estudantes ouvidos vislumbram esse caminho, o que é uma esperança. Nos diferentes âmbitos em que atuam, na escola, no lazer, no treino, na saúde, todos sinalizam a possibilidade de rompimentos com o arcaico, com o retrógrado, com o conservador.

Percebemos também que o profissional é atualmente marcado pela crise: crise da profissão (advinda de uma desvalorização do professor, desvalorização social e econômica e conseqüente baixa qualificação), crise epistemológica da Educação Física (e aí estão embutidas nossas imprecisões terminológicas, nossas fragilidades teóricas que tanto impedem de avançarmos). Nota-se igualmente que a crise é advinda de um certo sentimento nostálgico, de saudade, de apego, ao que a Educação Física foi, ou ao que se pensava que era, e pensa-se, não dá mais pra correr atrás do que passou. É preciso pensar a Educação Física, hoje, no presente, e num presente bem determinado, com pensamento, é claro, alicerçado no passado (não é para jogar fora o que se passou!) mas apontando novas perspectivas. Se isto ocorrer, não estaremos impedidos de ver o rico momento pelo qual passamos, que estamos (des)construindo, com rupturas, acertos e desacertos, sem entrarmos na cultura do descartável.

A identidade do profissional também é marcada de muitas lutas: lutas internas (com eles mesmos), lutas singulares (no ambiente, nas instituições em que trabalham, com os próprios pares) e lutas gerais (travadas no dia a dia com e na sociedade), que precisam ser vistas sim como lutas: políticas, culturais, sociais, mas e principalmente como possibilidades de mudança.

É preciso também que os intelectuais não pensem sempre que os contrastes entre o pensar e o agir se devem sempre à má fé. Muitos profissionais ouvidos que estão cotidianamente na escola, principalmente, não desejam mais ser caricaturados. A acomodação não está no sujeito em si, como muito propriamente me disse um professor, "A acomodação não estava em mim. Estava naquele ambiente todo. Quando eu tive oportunidade de encontrar uma brecha, eu sai."

Acredito ter levantado alguns pontos importantes que precisam ser levados em consideração no estudo da profissão, nas reformas curriculares, nos cursos de pós-graduação, nos cursos de formação. Tive a sensação, por vezes, que fazemos tudo isso, sem conhecer, de fato, quem é o profissional. É preciso, sim, dar conta de responder, que ciência é essa... mas é preciso que essa questão esteja calcada na resposta à questão: que profissão e que profissionais são esses, e não somente o que gostaríamos que fossem.

Acredito também que um novo olhar, um novo mergulho, em tantas entrevistas, em tantas vozes, nos fará apontar para várias questões que agora ficaram obscurecidas, ou mesmo impossibilitadas de tratamento. O recorte é sempre doloroso, mas necessário. Tenho clareza hoje, de algumas limitações neste trabalho: é preciso ampliar e aprofundar o estudo das raízes das desigualdades, das condições de sua existência e permanência, de modo a gerar conhecimentos que ajudem a enfrentar concretamente essa situação. Mas tenho certeza, outras descobrirei, outras o tempo e o estudo apontarão. Por ora, provisoriamente, foi assim que consegui desvendar um pouco do profissional de Educação Física.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá. UEM, n.0, pp.28-33, 1989.
- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, n.94, 1991, pp. 73-92.
- _____. Las professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. In: **Revue Française de Pédagogie**, n. 105. 1993, pp. 83-119.

- CANDAU,V. (coord.) **Novos Rumos da Licenciatura**. Pesquisa. Brasília, INEP/PUC/ RJ, 1987.
- _____. (coord.) **Novos Rumos da Licenciatura**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, PUC/Rio, 1988.
- CARMO, A. A. do. **Educação Física: crítica de uma formação acrítica. Um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 1982.
- DAOLIO,J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.
- DÚBAR,C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. In: **Revue Française de Sociologie**, XXXIII, 1992, pp. 505-529.
- ENGUITA, M.F. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**, n.4, Porto Alegre, RS, 1991, pp.41-60.
- HUBERMAN,M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Nóvoa,A. (org.) **Vidas de professores**, Porto Ed., Portugal, 1992a.
- LÜDKE,M. **Avaliação institucional: As licenciaturas**. Caderno CRUB, Ano I, n.4, Brasília, 1994, pp. 5-96.
- MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas, Papirus, 1983.
- NÓVOA,A. O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão professor**, Porto Ed., Portugal, 1991.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa,A. (org.) **Vidas de professores**, Porto Ed., Portugal, 1992a.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992b.
- OLIVEIRA, V.M.de. **Consenso e conflito da Educação Física Brasileira**. Campinas, Papirus, 1994, p.24
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1993.
- POPKEWITZ,T. e PEREIRA,M. A prática da reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: Nóvoa, A. (org.) **Reformas educativas e formação de professores**. Educa, Lisboa, 1992.
- _____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa,A. (org) **Profissão Professor**. Porto Ed. , 1991, pp. 61-92.
- TAFFAREL,C.N.Z. **A formação do profissional de Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. Tese de doutorado, Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1993.

Endereço: Rua Lino Guedes, 98/74 - Proença - Campinas-SP - 13026-470

“EDUCAÇÃO FÍSICA: LICENCIATURA E/OU BACHARELADO?”

Glauco N. S. Ramos*

Resumo: A possibilidade da criação do Bacharelado traz à tona antigas discussões sobre o papel dos cursos de formação em Educação Física, bem como a qualidade de seus serviços prestados à sociedade e sua conseqüente função social. No estado de São Paulo, as Universidades Estaduais Paulistas (USP, UNICAMP e UNESP de Rio Claro) foram as primeiras a assumir tais possibilidades e riscos, o que me levou a desenvolver este trabalho junto ao Curso de Graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro, buscando a compreensão da sua estrutura curricular. Enquanto trajetória metodológica para este estudo, utilizei-me da fenomenologia, ouvindo docentes que vivenciam a re-estruturação curricular e analisando seus discursos através das unidades de significado, da redução fenomenológica e das categorias. As categorias levantadas foram: amplitude/especificidade, valorização profissional/mercado de trabalho, formação generalista/formação especialista, ambigüidade e avaliação.

INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação em Licenciatura em Educação Física na UNESP de Rio Claro, já ouvimos falar (1986/87) sobre possibilidades de se ter, na Educação Física, a Licenciatura e o Bacharelado; entretanto, as informações eram bastante limitadas e a nossa contribuição, restrita.

Na tentativa de aprofundar tais informações sobre este assunto, procurei desenvolver, no mestrado em Educação: Supervisão e Currículo na PUC/SP, o estudo que, parcialmente, apresento.

A Educação Física no Brasil, enquanto parte do sistema educacional (1º, 2º e 3º Graus), sempre esteve fortemente atrelada às influências político-governamentais, conforme indicam, entre outros, Brasil (1960, 1987), Betti (1988), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Jr. (1992) e Malaco (1994). Conseqüentemente, os cursos de formação de profissionais na área, seguiram esta mesma “ordem”.

Para se ilustrar tal afirmação, basta lembrar que, somente em 1934 é criada a primeira escola civil de Educação Física, pelo governo do Estado de São Paulo (decreto 4.855, de 27/01/1931) e, segundo Faria Jr. (1992), “a primeira concepção oficial de profissional civil” ligado à área de Educação Física, ou seja, o Técnico em Educação Física e Desportos, surge, em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, pertencente à Universidade do Brasil (decreto-lei 1.212, 17/04/1939).

Com fortes características e influências militares, os estabelecimentos de ensino superior de Educação Física se desenvolveram e se multiplicaram: em 1969, eram 17 (incluindo os militares); ao final da década de 70, este número atingiu a marca de 87; em 1986, eram aproximadamente 96 cursos (Betti, 1988).

Em 1992, só no Estado de São Paulo, existiam 36 Faculdades de Educação Física, sendo 25 ligadas ao ensino superior particular, 6 municipais e 5 estaduais (Malaco, 1994). Já em 1995, em São Paulo, eram 40 escolas de Educação Física, graduando, em média, 5000 alunos por ano (Empresas, 1995)...

Entretanto, a formação dos professores de Educação Física no nosso país foi regulamentada, através da fixação do currículo mínimo nos cursos superiores, pelos Parecer 894 e

* Mestre em Educação: Supervisão e Currículo pela PUC/SP e Professor Assistente do DEFMH/UFSCar.

Resolução 69, ambos com data de 1969, com o objetivo de se formar o Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos.

Mudanças e/ou perspectivas de mudanças na formação profissional se tornavam necessárias, principalmente, porque

“... estas mudanças apontam na direção do rompimento com a origem militarista e às tradições sanitárias da Educação Física. A sociedade reclama uma nova postura e a prestação de serviços adequada aos conhecimentos que o desenvolvimento científico impõem” (Associação, 1991).

Quais seriam essas mudanças, necessárias e emergentes, percebidas pelos profissionais da área em relação à sua formação profissional?

Pesquisas referentes ao espaço profissional ocupado por licenciados em Educação Física no município do Rio de Janeiro (Resende e Ferreira, 1984 apud Menezes, 1991) e na cidade de São Paulo (Betti e Marchetti, 1985) questionavam a formação completa ou polivalente oferecida pelos currículos das escolas superiores.

Apesar dos diversos questionamentos sobre a situação dos cursos formadores de professores de Educação Física no país, a estrutura curricular “presa” à Licenciatura em Educação Física e ao Técnico Desportivo manteve-se inalterada por quase duas décadas (1969-87) até que o Parecer 215 e a Resolução 3, ambos de 1987, viessem propor a atual estruturação curricular dos cursos superiores de Educação Física, reestruturando a Licenciatura e sugerindo o Bacharelado na área.

Entretanto, muitas divergências existem na questão da formação generalista/especialista, ou licenciado/bacharel em Educação Física.

Para Faria Jr. (1987), um dos grandes e fervorosos defensores do licenciado generalista, mas não o único,

“considera-se, pois, inadequada a terminologia de bacharel em Educação Física para um profissional que vai exercer o magistério (ainda que não nas escolas de 1º e 2º graus) em clubes, academias e instituições afins, condomínios, etc. Parece-nos que é justamente aí que se precisa cada vez mais do licenciado, do educador”. (grifos meus)

É no apelo ao “educador” que reside, segundo Barros (1994) um dos principais problemas encontrados na formação profissional em Educação Física.

“A referência que se fazia ao perfil profissional era relativa ao professor. A palavra educador procurava identificar esse perfil. O profissional ou professor de Educação Física e do Esporte deveria, antes de tudo, ser um “educador”, mesmo não estando definido o sentido mais amplo dessa palavra. (...) As idéias de competência, conhecimento científico especializado, organização, altruísmo, etc., não eram referenciadas com a mesma ênfase nos currículos dos referidos cursos. Bastava o rótulo de “educador” para que tudo fosse justificado”.

Betti (1992) alerta que

“não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do Bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de 1º e 2º graus”.

Na discussão presente na formação profissional em Educação Física, especialmente no que tange à Licenciatura e/ou Bacharelado, cabe ressaltar o importante avanço apresentado pela Resolução CFE 03/87 no que se refere à *possibilidade e autonomia* das Universidades para criar ambos os cursos de graduação em Educação Física.

No cerne desta questão, o Curso de graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro, iniciou suas atividades didáticas em 1984 (Resolução UNESP 9/83), portanto, sob a Resolução 69/69, graduando seus alunos em Licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo.

No sexto ano de existência deste curso e já com base na nova legislação (Parecer 215/87 e Resolução 3/87), em 1989, o Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro reestrutura a sua Licenciatura e cria o Bacharelado em Educação Física (Resolução UNESP 49/88), conforme indica o Quadro I.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Minha opção metodológica sempre esteve condicionada à pesquisa qualitativa, por questões afetivas e de envolvimento com o objeto do estudo.

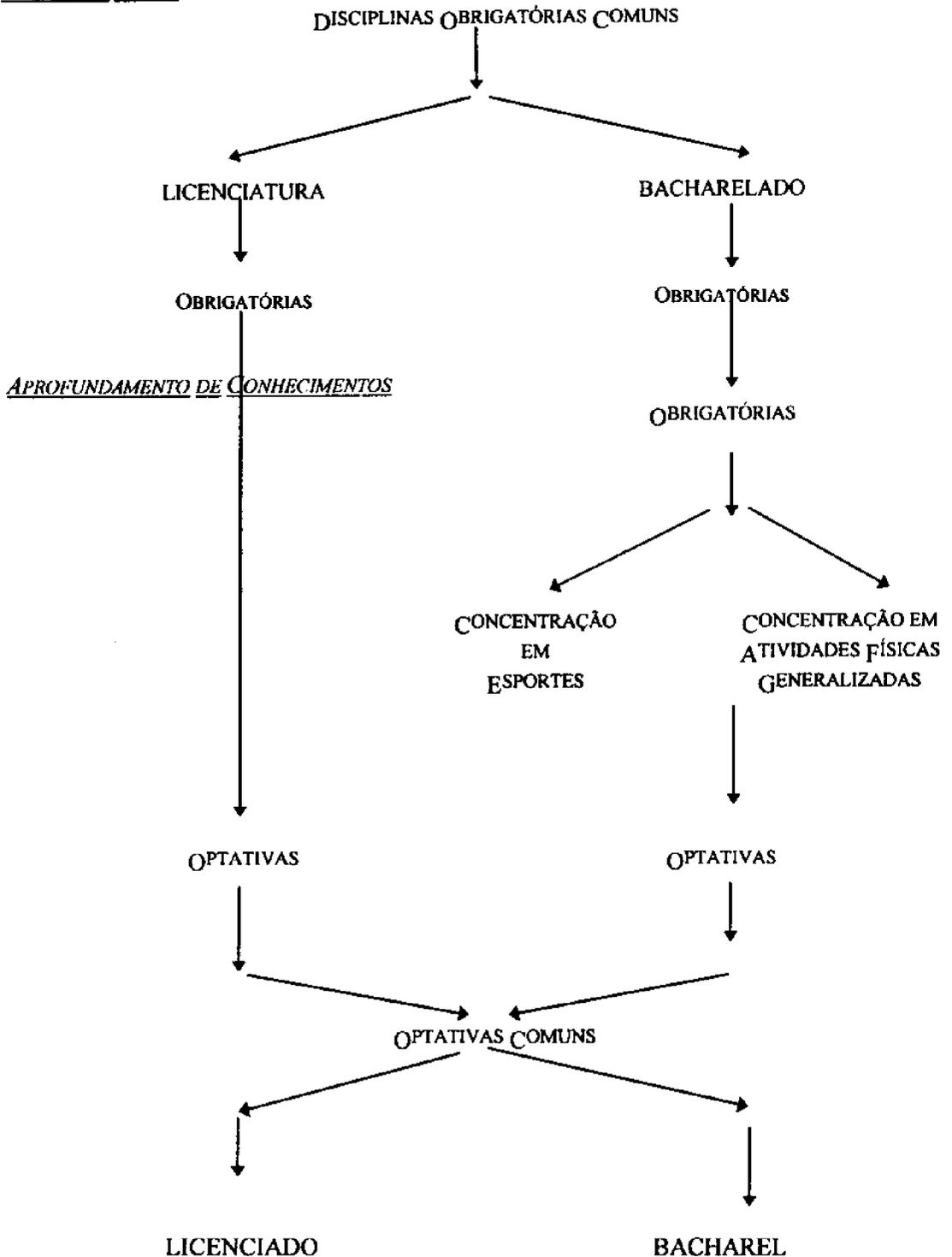
Como bem escreve (e pratica!) a professora e pesquisadora da Educação Física, Silvana Venâncio (1994),

“... hoje faz-se pesquisa qualitativa. O investigador passou a fazer parte do objeto de sua pesquisa. Objetivo e subjetivo se confundem. As qualidades dividem assento com as quantidades. Os fenômenos não se reduzem a números apenas. Não obstante, a opção pela pesquisa qualitativa não significa uma rejeição da pesquisa quantitativa. (...) Em alguns casos, as medidas não poderão dar conta da análise do fenômeno, ou porque não se prestam a tais tipos de análise, ou porque não sabemos ainda como bem utilizá-las em certos campos das ciências humanas”.

QUADRO I

ESTRUTURA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP DE RIO CLARO

FORMAÇÃO GERAL



A autora relata ter procurado subsídios na Fenomenologia, pois, quando se faz pesquisa utilizando recursos fenomenológicos, pode-se situar o fenômeno que só pode ser estudado, se se consideram sujeitos que estejam vivendo, experienciando aquele fenômeno.

Segundo o professor Joel Martins (1992),

“Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teoria sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos”.

Buscando os caminhos da Fenomenologia, tem-se que os próprios sujeitos da pesquisa deverão, a partir de uma questão ampla e abrangente, falar sobre o que vivenciam, no caso, a estrutura curricular, permitindo a análise da situação da Licenciatura e do Bacharelado no Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro, tal como se mostram.

Com tal perspectiva, entrevistei três professores que, além da função docente, exercem ou exerceram funções administrativas - nos dez anos de existência do curso (1984-1994) - diretamente relacionadas à reestruturação do Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro.

É relevante explicitar que os professores entrevistados são profissionais de altíssimo gabarito e altamente respeitados no meio acadêmico da Educação Física no Brasil, com publicações significativas em revistas especializadas, livros publicados, cursos ministrados em diversas universidades e regiões do País. São profissionais que sempre estiveram envolvidos, em suas vidas, com o difícil *processo* de transformação - ou reestruturação - por que passa o Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro e a própria Educação Física brasileira.

A questão norteadora proposta a cada um visava aproximar-me do “*como*” a estrutura curricular do Curso de graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro é compreendida e interpretada por aqueles que a vivenciam:

“Como se mostra, para você, a estrutura curricular do Curso de Educação Física da UNESP de Rio Claro?”

O próximo passo foi destacar as Unidades de Significado, com o objetivo de selecionar partes dos discursos que se relacionassem efetivamente com o fenômeno em estudo.

As Unidades de Significado são partes integrantes da Redução Fenomenológica que, em um segundo momento, são explicitadas e transcritas para a linguagem do pesquisador.

Realizada a Redução Fenomenológica, as convergências, as divergências e as *idiosincrasias encontradas nos discursos* são relacionadas em Categorias, que serão objeto de interpretação.

Tais momentos não representam uma seqüência estanque a ser seguida pelo pesquisador mas, sim, um desvelar do fenômeno pesquisado em busca de compreensões sobre o tema investigado.

CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Gostaria de esclarecer que as categorias levantadas constituem-se em elementos que *inter-agem* entre si, em uma perspectiva de *movimento*, de *processo* e não como elementos estanques, parados e imóveis.

Seria impossível “estagnar” tais categorias, já que a própria idéia da re-estruturação curricular aponta para uma movimentação, para uma mutação, surgida à partir da proposta em vigor.

De qualquer maneira, é fundamental ressaltar que as possibilidades viabilizadas ao longo da re-estruturação curricular puderam acontecer por estarem pautadas no Parecer 215/87 e

na Resolução 3/87, isto é, a legislação foi, em determinado momento, foco central das limitações e das aberturas possíveis na estruturação dos cursos de graduação em Educação Física no país.

Entretanto, observa-se no processo de implementação da organização curricular, que a nova legislação passou de *foco central* para o *plano de fundo* de todo este processo, caracterizando deste modo a idéia de *movimento* por que passa, particular e especificamente, o Curso de graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro.

Neste sentido, os docentes entrevistados parecem ser unânimes no avanço e na autonomia que a nova legislação proporciona; sem, contudo, sentirem-se “presos” ou atrelados à ela.

Porém, toda e qualquer legislação não consegue, por si só, resolver os problemas que eventualmente a envolvam; e nesse sentido, os professores estão bastante atentos, já que seria um erro esperar que a legislação garanta qualidade profissional, qualidade do curso, emprego para os futuros profissionais, etc.

As categorias levantadas foram: *amplitude/especificidade*, *valorização profissional/mercado de trabalho*, *formação generalista/formação especialista*, *ambigüidade e avaliação*.

Em uma tentativa de melhor compreender as relações existentes entre as diversas categorias levantadas, verificar o quadro II.

QUADRO II REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DAS CATEGORIAS



Amplitude/especificidade, *valorização profissional/mercado de trabalho*, *avaliação*, *ambigüidade* e *formação generalista/formação especialista* fazem parte de um todo que compõe

a nova possibilidade de re-estruturação curricular dos Cursos de Educação Física da UNESP de Rio Claro.

Quem as observar soltas, separadas, desvinculadas, não conseguirá compreender a estrutura e a dinâmica desses cursos; imaginando ser, talvez, mais uma estrutura curricular possível e existente - dentre tantas que estão por aí.

Para compreender sua organização e sua dinâmica, é preciso ter em mente a idéia de *movimento*, de *processo*, de *transformação* - vista aqui no seu sentido amplo e fenomenológico, como *TRANS / FORMA / AÇÃO*, ou seja, para que haja a superação desta visão fragmentada da *epistemé*, urge vê-la se fazendo a partir de como se mostra: *FORMA, NA AÇÃO E NO MOVIMENTO*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere às Considerações Finais levantadas, após a construção dos resultados, destaco as seguintes:

A nova legislação, através do Parecer 215/87 e da Resolução 3/87, determina a reformulação da Licenciatura em Educação Física e *SUGERE* a criação do Bacharelado em Educação Física; entretanto, em nenhum momento, obriga que as Instituições de Ensino Superior criem tal curso. Esta situação, revela a flexibilidade e a autonomia que a própria legislação propicia às IES (fator, aliás, pouco comum em nosso País).

A possibilidade colocada pela nova legislação e a não criação dos cursos de Bacharelado em Educação Física pela grande maioria das Universidades Particulares em São Paulo, expressa uma preocupação por parte das Universidades Estaduais, em particular a UNESP de Rio Claro, em redimensionar os cursos de formação de profissionais em Educação Física, bem como a própria área.

Em relação à formação dos profissionais, percebe-se pontos comuns e pontos *divergentes* entre a *Licenciatura* e o *Bacharelado em Educação Física*; e isto é expresso tanto na nova legislação como na grade curricular dos cursos da UNESP de Rio Claro, caracterizados, respectivamente, pela **FORMAÇÃO GERAL** e pelo **APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTOS**.

As solicitações sociais, em termos da qualidade de serviço prestada à população, deverão, juntamente com a especificidade da formação, determinar a atuação do profissional em *Educação Física* (licenciado ou bacharel).

Neste aspecto, é evidente a preocupação dos Cursos de Graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro em vincular a estruturação curricular de seus Cursos ao emergente mercado de trabalho na área.

Explicita-se também, nos Cursos de Educação Física da UNESP de Rio Claro, uma *VISÃO AMPLA* de Educação Física, que pretende consolidá-la em termos acadêmicos, profissionais e sociais.

O ingresso dos alunos nos Cursos de Educação Física da UNESP de Rio Claro necessita ser repensado; já que, atualmente, o vestibulando faz a opção pela Licenciatura ou pelo Bacharelado antes de ingressar na Universidade, ou seja, sem ter clareza da distinção e, conseqüentemente, da sua escolha. Sugere-se que, após o ingresso e com 3 ou 4 semestres comuns de curso, é que se deva realizar a opção.

Ponto que merece destaque em todo esse PROCESSO de re-estruturação curricular é a coragem dos professores e dos alunos em *TENTAR* uma intervenção a partir do que existe em termos de formação profissional, diante de um momento de transformação constante e cada vez mais rápida de nossa sociedade.

Apesar das possibilidades e desafios colocados com a re-estruturação curricular dos Cursos de Graduação em Educação Física da UNESP de Rio Claro, não há ainda consenso entre professores e alunos com relação à demanda do mercado de trabalho, caracterizando, desta forma,

a situação de um curso e de uma área do conhecimento em processo e em transformação, preocupados com a realidade concreta em que atuam.

Há uma intencionalidade dos Cursos em formar um profissional da Educação Física como um ser situado numa determinada cultura e sociedade.

Estas reflexões têm o intuito de apresentar a situação de um curso de Graduação em Educação Física, no caso, o da UNESP de Rio Claro, onde fui aluno e que, tendo me sensibilizado, instalou em mim a inquietação, razão pela qual continuo a interessar-me pela Educação Física, pelo trabalho em Educação Física e pelos estudos que se abrem a partir das reflexões aqui postas.

A nova situação e as avaliações que começam a ser realizadas por profissionais interessados no desenvolvimento do curso e da própria Educação Física, especialmente a Educação Física da UNESP de Rio Claro, e suas experiências na organização curricular têm projetado uma visão ampla da Educação Física, retomando questões como especificidade dos cursos, regulamentação da profissão, área de conhecimento, distinção e semelhanças entre as áreas de atuação que se abrem à especialização do profissional, a partir da Licenciatura e do Bacharelado, bem como suas funções sociais.

Termino esse estudo citando o professor Joel Martins quando nos diz: "*Currículo não é uma construção fácil sobre a qual pode se falar ou sobre a qual é simples teorizar. Trata-se de um fazer-filosófico-educacional de forma que um caminho se defina para a tarefa da educação*".

Referências Bibliográficas:

- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, São Paulo. **Corpo e Movimento**. São Paulo: APEF/SP, 1991. 12p.
- BARROS, José Maria de C. Educação física e formação profissional. In: II REUNIÃO ANUAL DA SBDEF, nº 6, out., 1991, Rio Claro. **ANAIS**, São Paulo, 1991. p.42-43.
- _____. Formação universitária em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 1994a. (no prelo)
- _____. Educação física e esportes: profissões? **Kinesis**, Santa Maria, 1994b. (no prelo)
- BETTI, Mauro. **A educação física na escola brasileira de 1º e 2º Graus, no período 1930-1986: uma abordagem sociológica**. São Paulo: USP, 1988. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1988.
- _____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p.239-254.
- BETTI, Mauro, MARCHETTI, Emílio A. Mercado de trabalho em educação física .na cidade de São Paulo. **Corpo & Movimento**, São Paulo, nº 5, p.20-21, nov., 1985.
- EMPRESAS dão novo fôlego à educação física. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 14 de maio de 1995. Caderno de Empregos, p.6-3.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, Wagner W. (org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p.227-238.
- _____. Professor de educação física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, Vítor M. (org.) **Fundamentos pedagógicos da educação física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p.15-33.
- MALACO, Laís. **O currículo de educação física e as disciplinas humanísticas, segundo a percepção de alunos e docentes**. São Paulo: PUC, 1994. 325p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992. p.50.

- MENEZES, Vera Lúcia. Formação e atuação do profissional em educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 5, nº 1/2, p.92-94, jan./dez., 1991.
- PESSOA FILHO, Dalton M. O bacharel e o licenciado em educação física: um estudo hermenêutico da perspectiva discente. Rio Claro: UNESP, 1994. Monografia (Educação Física), Universidade Estadual Paulista, 1994.
- VENÂNCIO, Silvana. Educação física para portadores do HIV. Campinas: UNICAMP, 1994. 135p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Endereço: Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação Física e Motricidade Humana - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - São Carlos/SP
CEP 13565-905 - Tel.: (016) 274-8379 - E-mail: glauco@power.ufscar.br

GTT.5.22. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: LICENCIATURA E BACHARELADO

Eduardo Vinicius Mota e Silva*
Afonso Antônio Machado**

Resumo: Procura através de revisão bibliográfica, entender como se dá a formação profissional universitária em Educação Física no Brasil, enfatizando a sua divisão em Licenciatura e Bacharelado. Para isso, analisa a história dos seus cursos de formação, além da atuação dos alunos e professores nesta estrutura, utilizando-se de textos de autores nacionais. Dentre os principais pontos levantados para a melhora da formação profissional, destaca a importância da atuação dos alunos, através de uma maior conscientização política aliada a uma visão crítica do papel da Educação Física na sociedade e a necessidade da existência de professores qualificados e atualizados. Já com relação a divisão em Licenciatura e Bacharelado, chega a conclusão de que a mesma seja positiva, atentando para o fato de que os objetivos de um professor de 1º e 2º graus, são bastante diversos dos de um que venha a atuar com o rendimento.

Este texto tem como origem a monografia *A Formação Profissional em Educação Física: Licenciatura e Bacharelado*; apresentada como requisito para a conclusão da licenciatura em Educação Física na Escola Superior de Educação Física de Jundiá. A escolha deste tema foi motivada pelo desconhecimento reinante sobre a existência e a finalidade das duas modalidades de formação profissional universitária em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado. Além disto, através de nossa experiência pessoal junto ao Diretório Acadêmico "5 de Julho" da ESEFJ, e consequentemente do Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, percebemos que os caminhos da Educação Física não passavam apenas pelo esporte de competição (nossa área de origem), mas, sim que existia toda uma discussão política sobre os papéis e problemas da Educação Física brasileira, que nos motivaram a realizar esta pesquisa. Para que fossem elucidadas estas questões utilizamo-nos de revisão da literatura existente de autores conhecedores destes problemas.

O Papel dos Corpos Discente e Docente na (Trans)Formação Profissional

A atuação dos professores por si só pode representar tanto a redenção quanto a reafirmação dos modelos hegemônicos de curso existentes, ou seja, depende deles primordialmente a escolha da tendência que se irá seguir. Na concepção de MACHADO (1986) e PELLEGRINE (1988), as áreas de atuação dos professores nos cursos de Educação Física, estão bem delimitadas, pois enquanto os formados na área, são responsáveis por ministrar as disciplinas práticas e profissionais, os oriundos de outras áreas de formação, são encarregados das disciplinas teóricas. Tanto MACHADO (1986) quanto PELLEGRINE (1988) afirmam esperar que os professores de Educação Física, através de formação específica, possam também ministrar aquelas disciplinas que tradicionalmente são ministradas por outros profissionais. Outro problema, ressaltado por MOREIRA (1988) com relação aos professores, está no fato da sua não-atualização, pois, "...muitos, ainda agora, transmitem conteúdos programáticos iguais aos que transmitiam há 15 ou 20 anos, como se educação física fosse algo estático..." (p. 269).

Além dos professores, outro grupo que tem importância muito grande para a transformação profissional é o dos alunos, por isso achamos fundamental estudar o corpo

* Professor de Educação Física Licenciado pela ESEF - Jundiá, cursando Especialização em Ciências no Desporto na PUCCAMP, é bolsista do CAPES, desde Março/1997.

** Professor Dr. orientador.

discente das escolas de graduação, para que possamos elucidar as características e a importância destes. Alunos esses que, quando adentram aos cursos de Educação Física, em sua maioria, demonstram desconhecimento com relação às características da área de estudo a qual adentram, principalmente no caso da Licenciatura, pois como podemos ver em diversas pesquisas, dentre as quais destacamos a realizada por OLIVEIRA (1988, p. 229), onde aproximadamente 70% (setenta por cento) dos ingressantes no curso de Licenciatura da Universidade de São Paulo, nos anos de 1983 e 1984, não tinham como intuito preparar-se para atuar como professores em escolas de 1º. e 2º. graus. Outra característica marcante dos alunos que ingressam nos cursos, é ao nosso ver a sua extensa ligação com os esportes competitivos, em virtude de suas experiências anteriores como atleta. O problema é que estes não percebem que, como enfatiza OLIVEIRA (1988, p. 236), esporte e educação física são duas instituições diferentes. Mas fica difícil falar nessa diferenciação, quando lembramos que há alguns anos ainda se realizava o vestibular prático, que exigia dos futuros alunos "...um determinado rendimento atlético considerado mínimo..." (MACHADO, p. 35, 1986). Mesmo com o fim desse nefasto procedimento, os alunos continuam tendo a seguinte característica, na definição do mesmo MACHADO (p. 36, 1986) :

"...os alunos de alto poder de inteligência são afugentados de determinadas disciplinas, que não atingem suas expectativas apesar de necessárias. Uma maioria adepta ao movimento técnico-desportivo, busca fugir das ramificações sócio-educacionais ou bio-médicas. E pouco se faz para caminharmos equilibradamente. Difícilmente se vê um aluno de baixa qualidade intelectual acadêmica ser afastado do curso por um outro motivo; seu domínio psicomotor assegura sua promoção numa nova parte do curso e, desta forma, com certa maleabilidade, vencem-se os demais obstáculos. Basta que olhemos nos prontuários das Escolas para que comprovemos a verdade destas palavras..."

Mais uma característica que podemos perceber com relação aos estudantes de Educação Física, é "...a sua falta de consciência política..." (RICARDO, 1995, p. 4), que se demonstra através de sua aversão ao movimento estudantil, vide a baixa participação dos alunos em eventos como os ENEEFs (Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física), alunos esses que quando participam pouco comparecem às plenárias e debates, preferindo participar das diversas festas que ocorrem paralelamente, pois como nos diz PESSOA (p. 39, 1995) "...Poucos se interessam por discussões ligadas à questões como currículo, vida universitária, política educacional...". Como forma de modificar esta situação, "...é necessário investir na formação política dos estudantes de Educação Física & Esportes, o que, lamentavelmente, não é privilegiado, por exemplo, em nossos Cursos Superiores de Educação Física..." (TAFFAREL, p. 42, 1996), mantendo-se desta forma a visão de alienados que os estudantes de outras áreas têm da educação física.

LICENCIATURA E/OU BACHARELADO

Aqui trataremos das duas modalidades de formação profissional existentes na área de Educação Física & Esportes ou de Motricidade Humana, que são a Licenciatura, que durante muito tempo foi a opção única e em muitas escolas continua sendo, e o Bacharelado, que foi possibilitado a partir da resolução 003 da CFE, no ano de 1987.

Ao nosso ver o conhecimento destas possibilidades oferecidas pelos cursos de graduação, representam uma das questões mais importantes, para que possamos entender como se dá a formação profissional em Educação Física. Podemos dizer que esse seja um dos assuntos mais discutidos na área, colecionando, assim as posições mais controversas, pois, enquanto

alguns defendem essa divisão para uma melhor delimitação do campo de atuação profissional (TOJAL apud MEZZADRI, p.35, 1994), outros acreditam que essa dicotomia pode tornar a Educação Física mais neutra e abstrata (CARMO apud MEZZADRI, p.43, 1994), além de outras opiniões.

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores de Educação Física, para atuar no ensino de 1o. e 2o. graus, assim como a formação de técnicos desportivos, estiveram presentes de forma exclusiva, desde a criação das primeiras escolas de educação física no Brasil, e principalmente a partir da constituição de 1937 que tornou a Educação Física obrigatória em todos os graus de ensino. Mas, somente a partir da Resolução 69/69 e com a conseqüente padronização dos currículos, é que o curso passou a oferecer o título de licenciado em Educação Física e o de Técnico em Desportos (MEZZADRI, p.64, 1994). Essa exclusividade, que para muitos como BARROS (P.71, 1995) "...limitava a motivação dos estudiosos da área e a responsabilidade das I.E.S. envolvidas na preparação desses profissionais...", só teve fim com a possibilidade do oferecimento do curso de bacharelado, o que veio ocorrer com a Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação.

Segundo definição de OLIVEIRA (p.227, 1988), "...O curso de licenciatura em educação física, como qualquer outro tem como objetivo precípua a preparação de profissionais para a atuação na área do ensino em escolas de primeiro e segundo graus...", o que é confirmado pelo informativo denominado CURSOS DE GRADUAÇÃO (UNESP-RC), que afirma estar a licenciatura "...particularmente voltada para a preparação do professor do ensino de primeiro e segundo graus...", e pelo PARECER 215/87 (BRASIL apud RAMOS, 1995) que reafirma que os cursos de Licenciatura em Educação Física visarão "...principalmente atender ao preparo de professores para o ensino de 1º e 2º graus, sem que lhes fique vedada, evidentemente, a atuação nas atividades extra-escolares..." (p. 171). Porém, apesar desta definição bastante clara dos objetivos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, o que ocorreu na realidade foi uma deturpação muito grande dos mesmos, pois a maioria dos cursos na tentativa de abastecer o mercado de trabalho com professores de Educação Física, passaram a aumentar os seus currículos, com a finalidade de formarem profissionais que atuassem em todas as áreas da atividade física. Não podemos, porém, nos esquecer de que a portaria em questão, acaba nos dando uma possibilidade de interpretação dúbia, pois a partir do momento que autoriza o licenciado a atuar na área não-escolar, pressupõe-se que ele deva ser preparado para tal, ou seja, que se deva manter a estrutura anterior onde a Licenciatura preparava para todas as funções. No parecer de BETTI (1993), os cursos de Licenciatura não estão voltando seu enfoque para a escola, mas sim para qualquer lugar onde o aluno possa encontrar um emprego, o que comprova a preocupação de muitas escolas em abastecer o mercado de trabalho, sem se preocupar com o que deva ser a Licenciatura.

Vários pontos se tornam importantes para um bom entendimento da Licenciatura e do seu oferecimento exclusivo até o ano de 1987. Dentre estes consideramos bastante importante, o fato de a Educação Física ter sido o único curso, ao menos no âmbito da Universidade de São Paulo (USP), que oferecia uma só opção que fosse a Licenciatura e não o Bacharelado, "...podendo ser vista como que interferindo nos assuntos próprios da Faculdade de Educação..." (OLIVEIRA, p.253, 1988), pois se era um curso somente voltado para o Magistério a nível de 1º e 2º graus, a Escola de Educação deveria estar atrelado a esta.

Com este oferecimento único da Licenciatura por mais de cinquenta anos, era de se esperar que viessem a ser formados professores que desenvolvessem um bom trabalho profissional, valorizando-se assim a Educação Física Escolar, mas, o que ocorreu foi justamente o contrário, o delapidamento da participação dos professores nos diversos graus de ensino (MOREIRA, p.265, 1988). Para comprovar este descrédito MOREIRA (p. 267), enumera os

reflexos que apontam tal fato: Na pré-escola, a Educação Física praticamente inexistente; no ensino de 1a. a 4a. séries, há um descaso com relação a Educação Física; nas demais séries e no 2o. grau, o que ocorre é uma atividade física acritica; e no nível superior a Educação Física serviu como elemento alienador.

O BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Segundo definição de encarte da UNESP/I.B./D.E.F., CURSOS DE GRADUAÇÃO, os cursos de Bacharelado oferecem "...uma formação geral de nível superior e profundo conhecimento da área específica, com a competência necessária para a elaboração, execução, e avaliação de programas adequados à sua clientela...", o que se adequa a conclusão do parecer 215/87 (BRASIL apud RAMOS, p. 171, 1995), o qual nos diz que no perfil do Bacharel, "...a Educação Física tem que ser pensada, antes de mais nada, como um campo de conhecimento específico, tratada com uma ampla visão crítica da relação entre o ser humano e seu corpo ... de modo indiviso...", ou seja, conforme pudemos compreender, o curso de bacharelado se qualificaria como generalista, nesse fato percebemos uma tentativa de adequar a formação profissional em Educação Física a dos demais cursos existentes, onde o bacharelado corresponde ao primeiro grau a ser obtido da graduação. Porém, é importante ressaltar que na própria Resolução existe a possibilidade de Bacharelados com formação específica, informando ainda que pode-se "...falar no bacharel generalista e no bacharel especialista (p. 163).

O Bacharelado em Educação Física e a sua implantação, apesar do seu curto período de existência, sempre colecionou opiniões controversas a seu respeito e a sua caracterização, havendo assim críticos e defensores ferrenhos da sua criação.

Dentre os argumentos favoráveis ao Bacharelado em Educação Física, um que se destaca é a afirmação de que ele propiciaria o aumento da produção científica na área. Um dos autores que defende este ponto de vista é TOJAL (1989), além de SOARES (1993) que acredita que "...o bacharelado pode servir para que seja ampliada a produção acadêmica..." (p. 70). Em nossa opinião esse argumento, apesar de sabermos que são apoiados na maior especificidade possibilitada pelo Bacharelado, se apresenta um tanto quanto frágil, pois as pesquisas não só podem como devem existir na própria Licenciatura, afinal, como nos diz MEZZADRI (1994) "...a afirmação de objetivos ligados à área formal não deveria impedir uma maior preocupação com a pesquisa científica..." (p. 104). Outro argumento bastante utilizado se refere ao mercado de trabalho, pois como nos diz SOARES (p.70, 1993) a imagem do bacharel passada pelo parecer 215/87, pode ser interpretada como "...uma reação corporativista dos especialistas em Educação Física com o intento de forçar a regulamentação das atividades já exercidas fora do âmbito escolar...". Ainda nesta direção temos OLIVEIRA (p. 231, 1988), para o qual a criação dos cursos de Bacharelado é um elemento facilitador para o reconhecimento da atuação do profissional em Educação Física na área não-escolar, possibilitando assim, até a formação de sindicatos. Para autores como FARIA JÚNIOR (1987) este é uma conseqüência indesejada da divisão, pois à época ele já afirmava que tal fato acarretaria a formação de "... agrupamentos cooperativistas que terão que lutar pela regulamentação das profissões, criando privilégios e fechando cada vez mais o mercado de trabalho...", defendendo monopólios (p. 29), que é o que ocorre no projeto de lei nº 330 (BRASIL, 1995), que torna exclusiva qualquer atuação que possa se relacionar as atividades físicas ao profissional de educação física, sem se preocupar com a qualificação deste profissional para tal. Ainda dentro desta perspectiva do mercado de trabalho, vários autores afirmam que o Bacharelado possibilita uma melhor atuação do profissional na área não-escolar e uma melhor especificação do campo de atuação (TOJAL, 1989, PELLEGRINE apud MEZZADRI, 1994, OLIVEIRA, 1988, BARROS, 1995), pois como o aluno pode escolher já na graduação a área na qual quer aprofundar seus conhecimentos, este estará se preparando de melhor forma para a área na qual deseja atuar. Para BARROS (1995), o surgimento do

Bacharelado contribuiu ainda para valorizar a Licenciatura, pois esta passou a ter uma caracterização própria, podendo, assim, se assemelhar as licenciaturas dos demais cursos, e como contribuição na busca da definição de um objeto de estudo da Educação Física.

Dentre os principais críticos ao Bacharelado, temos FARIA JÚNIOR (1987) que defende a existência do Licenciado Generalista, afirmando que a própria terminologia de bacharel em Educação Física, não se enquadra a "...um profissional que vai exercer o magistério (ainda que não nas escolas de 1º e 2º graus) em clubes, academias..., etc..." (p. 27), dizendo ainda que nessas áreas é onde mais se precisa de educadores. Outra opinião de FARIA JÚNIOR (p. 231, 1993), traz o seguinte questionamento: "...pode um mesmo *corpo de conhecimentos* fornecer a base para duas profissões distintas...", o qual ele considera fundamental para essa discussão sobre a Licenciatura e o Bacharelado.

Como foi possível perceber o número de opiniões favoráveis a criação do Bacharelado, foi efetivamente maior do que o número de opiniões contrárias e isso talvez se deva a novidade que o fato representa, segundo FARIA JÚNIOR (1993), pois para ele as discussões deverão ser retomadas "...no momento em que o debate sobre o bacharelado em Educação Física como profissão ultrapassar as atuais abordagens emotivo/apologéticas..." (p. 231).

LICENCIATURA X BACHARELADO

Nesta parte do trabalho pretendemos levantar os principais posicionamentos a respeito da divisão dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado e as suas conseqüências *com relação a qualidade da formação profissional*.

Iniciamos este levantamento com a inusitada, mas não menos interessante opinião de SOARES (1993) com relação ao fato de a escola ser o marco de diferenciação da atuação profissional do Bacharel e do Licenciado, onde ele diz que: "...a área de atuação deste profissional não se define conceitualmente, mas pelo que não é que se sabe o que deveria ser..." (p. 70).

Um posicionamento contrário a esta divisão é o de CARMO apud MEZZADRI (p.43, 1994), para o qual "...esta dicotomia pode tornar a Educação Física mais abstrata e neutra, dando continuidade a atual estrutura da Educação Física...", que se caracteriza pela sua alienação com relação as condições sócio-político-econômicas do país. Outra que se posiciona contrariamente a esta divisão é TAFFAREL (1996), para a qual "...a fragmentação da formação leva ao exercício de determinada função ou ocupação, mas que, não o qualifica enquanto coletivo de trabalhadores...", enfraquecendo assim suas possibilidades "...de romper com as estruturas de modo capitalista de relações de produção..." (p.43).

Já, com uma visão mais conciliadora das duas possibilidades de graduação em Educação Física temos BETTI (1993), para o qual a Licenciatura e o Bacharelado deveriam operacionalizar seus currículos "... sendo que a linha de unidade dar-se-á no conjunto das disciplinas comuns aos dois cursos, e a especialização privilegiará as técnicas específicas de trabalho no nível de aprofundamento de conhecimentos..." (p. 251); opinião esta que é também dividida por COSTA (1988), onde "...há que existir diferença qualitativa entre bacharelado e licenciatura, mas ambos devem articular-se entre si, sem tornarem-se apêndices um do outro..." (p. 218). Como últimos posicionamentos, temos COSTA (1988), para o qual cabe "...ao bacharelado, integrar-se ao curso de graduação em educação física como reflexão e aprendizagem de como fazer ciências (motricidade humana, biológica, psicológica e social), resgatando a totalidade da formação profissional..." (p.218). E, finalmente na defesa do Bacharelado, temos o seguinte parecer de MOREIRA (1988):

"...a realidade social brasileira organizou-se muito além da estrutura de uma educação escolar formal. Por esse motivo, fica difícil defender um curso superior, na área de educação física, que continue a enfocar apenas

uma vertente: licenciatura... o bacharel talvez seja tão necessário para a educação física quanto para a sociedade onde ele se situa..." (p. 271).

Enfim, gostaríamos de dizer que toda essa liberdade dada as Instituições de Ensino Superior, com a opção pela *Licenciatura e/ou pelo Bacharelado*, de nada adiantará para uma real transformação da Educação Física Brasileira, se os professores e os alunos se omitirem, não aproveitando-se desse momento para tal.

CONCLUSÃO

Dentre os principais pontos que pudemos levantar no presente trabalho, destacamos mais uma vez, a importância da participação do estudante de educação física para a modificação da estrutura vigente, acima relatada. Mas, infelizmente o que percebemos, foi que a maioria dos alunos das escolas de educação física, ou são incapazes de perceber a existência de problemas na sua formação, ou apesar de os perceberem nada fazem para modificá-los, não agindo portanto de forma prática. Como soluções para esses problemas relacionados ao corpo discente, apontamos a necessidade de esclarecimentos anteriores ao ingresso na faculdade, sobre as diferenças entre a Licenciatura e o Bacharelado; uma preocupação maior dos Diretórios Acadêmicos com relação aos problemas políticos; uma maior participação dos professores para que haja uma maior conscientização política dos alunos.

E já que falamos de professores, podemos afirmar, que estes sim, mais que os alunos e que qualquer reforma curricular são aqueles que podem transformar a formação profissional, através de uma prática diferenciada e compromissada para com a educação física. Reafirmamos isto, em virtude de ainda hoje percebermos a presença de professores, principalmente os advindos de outras áreas, que parecem ministrar aulas nos cursos de educação física apenas como forma de ter o status de Professor Universitário. Como forma de melhorar este quadro, acreditamos que seja necessário que as Instituições de Ensino Superior exijam uma maior qualificação, titulação e atualização dos seus profissionais; que os professores favoráveis ou não a divisão dos cursos em Licenciatura e Bacharelado, procurem tomar conhecimento destas duas possibilidades de formação e que orientem a sua atuação de acordo com a proposta seguida pelo seu curso, ou seja, que não mais existam no caso específico da Licenciatura, professores que ministrem suas aulas como se fossem formar técnicos desportivos ou instrutores de ginástica; e enfim, que trabalhem de forma democrática, para que possibilitem o surgimento da consciência crítica em seus alunos.

Agora, com relação ao tema principal desta monografia, que é a divisão dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, dentro da perspectiva de uma formação profissional de melhor qualidade, chegamos a conclusão de que a reforma curricular ocorrida através do Parecer 215/87 e da Resolução 003/87, apesar de ser confusa em alguns momentos, representou um grande avanço em relação a estrutura curricular anteriormente existente, principalmente pelo fato de possibilitar uma maior especificidade aos cursos de graduação em educação física, pois a nosso ver os objetivos daqueles que pretendem atuar com o magistério em escolas, são totalmente diversos daqueles que querem atuar em academias, clubes ou outras possíveis ocupações profissionais que venham a ter, o que inviabiliza, desta forma, a formação dentro de uma mesma estrutura curricular profissionais com interesses tão diversos, que é o que ocorre, atualmente, na maioria das faculdades. Ao nosso ver, a possibilidade de formar um profissional que pudesse atuar em qualquer área, só ocorreria se os cursos de educação física aumentassem ainda mais a sua carga horária, para que o aluno conseguisse obter todas as teorias necessárias para tal. Mas, como a realidade atual da sociedade brasileira e dos cursos de graduação em educação física no Brasil, não possibilita isto, afirmamos mais uma vez que a fragmentação dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado é a melhor solução para que se formem profissionais compromissados com as suas respectivas áreas de atuação.

Limitamos a nossa avaliação a esse três pontos básicos: Estrutura Curricular, Corpo Docente e Corpo Discente, em virtude de acreditarmos que estes sejam fundamentais, para que consigamos mudar a visão nada agradável que a sociedade tem de nossa profissão.

Referências Bibliográficas:

- BARROS, J. M. de C. Educação Física da UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura, In: Motriz: Revista de Educação Física (Vol. 1, nº 1). Rio Claro: UNESP, 1995.
- BETTI, M. Perspectivas na Formação Profissional, In: MOREIRA, W. W. (org.). Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI. Campinas: Papirus, 1993.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 330. Brasília, 1995.
- COSTA, V. L. M. A Formação Universitária do Profissional de Educação Física, In: PASSOS, S.C. E. (org.). Educação Física & Esportes na Universidade. Brasília: Min. da Educação, Sec. de Educação Física e Desportos, 1988.
- CURSOS DE GRADUAÇÃO em Educação Física: Bacharelado e Licenciatura. Rio Claro: UNESP, IB (encarte).
- FARIA JÚNIOR, A. G. de. Perspectivas na Formação Profissional e Educação Física, In: MOREIRA, W. W.(org.). Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. Professor de Educação Física, Licenciado Generalista, In: OLIVEIRA, V.M. de (org.) & FARIA JÚNIOR, A. G. de (coord.). Fundamentos Pedagógicos: Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.
- MACHADO, A. A.. Questões Cruciais da Educação Física no Brasil. Campinas: UNICAMP (Dissertação de Mestrado). 1986.
- MEZZADRI, F. M.. A Educação Física no Terceiro Grau: História; Função; Análise da Proposta Curricular. Grupo de História do Esporte, Lazer e Educação Física do DEF/UEPG e FEF/UNICAMP, 1994.
- MOREIRA, W. W. Repensando a Formação Profissional, In: PASSOS, S. C. E. (org.). Educação Física & Esportes na Universidade. Brasília: Min. da Educação, Sec. de Educação Física e Desportos, 1988.
- OLIVEIRA, J. G. M. de. Preparação Profissional e Educação Física, In: PASSOS, S. C. E. (org.). Educação Física & Esportes na Universidade. Brasília: Min. da Educação, Sec. de Educação Física e Desportos, 1988.
- PELLEGRINE, A. M. A Formação Profissional em Educação Física, In: PASSOS, S.C. E. (org.). Educação Física & Esportes na Universidade. Brasília: Min. da Educação, Sec. de Educação Física e Desportos, 1988.
- PESSOA, R. N. G.. Os Estudantes de Educação Física e o Movimento Estudantil de 1980 a 1992 no Brasil: Uma Questão de Educação, In: Movimento Estudantil: História e Perspectivas. Cad. de Debates, Vol. 03. Pelotas: EXNEEF; Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão; UFPel - ESEF, 1996.
- RAMOS, G. N. S. Educação Física - Licenciatura ou Bacharelado: Analisando as Implicações de Uma Estrutura Curricular. São Paulo: PUC (Dissertação de Mestrado), 1995.
- RICARDO-JACÓ. O Movimento Estudantil: Uma Abordagem "Filosófica Viajante", In: 2º Jornal da EXNEEF. Uberlândia, 1995.
- SOARES, A. J. G. A Formação Profissional em Educação Física: Barreiras e Desafios, In: NETO, A. F. (org.). Ensaio: Educação Física e Esportes. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. Currículo e Movimento Estudantil: A Questão da Auto Organização do Coletivo Político de Estudantes Frente aos Desafios do Currículo, In: Movimento Estudantil e Currículo: Cad. de Debates, Vol. 02. Pelotas: EXNEEF; Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão; UFPel - ESEF, 1996.

TOJAL, J. B.A.G. Currículo de Graduação em Educação Física: A Busca de Um Modelo. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.

Endereço: Rua Alfredo de Vitto, 25 - Recanto Parrilo - CEP 13219-052 - Jundiaí (SP)

Tel/Fax: (011) 486-5262

GTT.5.23. ENFOQUES SOCIOLÓGICOS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: A QUESTÃO DA REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Marcelo S. da Silva*

Resumo: Através do estudo das teorias sobre a formação da profissionalização docente procuramos construir uma compressão de como o processo de Regulamentação da Educação Física tem revelado as concepções, as disputas e as posições político - filosóficas dos grupos envolvidos na questão e também quais as perspectivas que são levantadas a respeito dos caminhos da "Profissão de Professor de Educação Física". Como forma de embasarmos nossas elaborações recorreremos ao referencial da Sociologia da Educação, através de uma leitura dos conceitos de Profissionalização e Proletarização da profissão docente de alguns autores. Com este trabalho esperamos contribuir de forma crítica com a discussão em torno da Regulamentação da Educação Física e também subsidiar de forma mais ampla os estudos sobre a formação destes professores para o ensino formal e não formal.

Desculpe-nos o poeta, mas tivemos a liberdade de fazer uso de suas palavras para melhor ilustrar nossas elaborações acerca do tema da profissionalização docente e da regulamentação da Educação Física, para tanto transcreveremos um pequeno texto do poeta Fernando Pessoa (1996) de forma literal, apesar de um pouco extenso, através dele poderemos fazer uma analogia interessante com o conteúdo que trabalharemos.

Escreveu, então, Fernando Pessoas a respeito da compreensão dos Símbolos:

MENSAGEM

O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para ele mortos, e ele, um morto para eles.

A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e dito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada – todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar.

A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja.

A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, reconstrói noutro nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia no exame dos símbolos, é de relacionar no alto o que está de acordo com a relação que está embaixo. Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrado essa relação, se a intuição a não tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado.

A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionando com vários outros símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a

* Mestrando em Educação na Faculdade de Educação da UFPel.

erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes.

*A quinta é menos definível. Direi talvez, falando a uns, que é a graça, falando a outros, que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros, que é o conhecimento e conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo.*¹

Foi a *simpatia* pelo tema da Profissionalização Docente e a Regulamentação da Educação Física que nos moveu à discussão dos seus aspectos neste pequeno texto. A maneira que encontramos de embasar nossas elaborações foi por meio do referencial da Sociologia da Educação, através da leitura dos conceitos de Profissionalização e Proletarização da profissão docente.

Algumas destas análises utilizam-se de uma concepção funcionalista de profissão, o que não invalida a proposta deste texto, tendo em vista a contextualização do referencial utilizado.

Através do estudo das teorias sobre a formação da profissionalização construímos uma *compressão* de como o processo de Regulamentação da Educação Física² tem revelado as concepções, as disputas e as posições político - filosóficas dos grupos envolvidos na questão e também quais as perspectivas que são levantadas a respeito dos caminhos da "Profissão de Professor de Educação Física".

Com este trabalho esperamos contribuir de forma crítica com a discussão em torno da Regulamentação da Educação Física e também subsidiar de forma mais ampla os estudos sobre a formação destes *professores* para o ensino formal e não formal.

Da Simpatia e Intuição à Inteligência e Compreensão

Do ponto de vista sociológico muito se tem estudado sobre o conceito de Profissão e de Profissionalização. Diversos são os autores que discutem essa questão -- por exemplo Elliot (1975), Bergen (1988), Etzioni (1966), Freidson (1978), todos encontrados em Guerrero (1996)³.

Sobre a questão da profissionalização do magistério mais especificamente podemos citar autores como Cunha & Leite (1995), Oliveira; Pucci & Sguissardi (1991), Antonio Guerrero (1996) e Enguita (1990).

Segundo Enguita, em um sentido estrito, "*un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista.*"⁴ Estes grupos não estão submetidos a trabalhos assalariados, nem a regulação externa, são protegidos por um sistema legal e possuem o monopólio de determinados bens e serviços, o que pode-se chamar de *exercício liberal da profissão*. Entretanto, hoje em dia, podemos também encontrar inúmeros profissionais *liberais* que trabalham como assalariados em instituições públicas e privadas, mas que desfrutam dos mesmos privilégios, benefícios e direitos de seus colegas.

¹ PESSOA, Fernando. *Tabacaria e outros poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. p. 05 - 07.

² BRASIL. Substitutivo ao projeto de lei N.º 330, de 1995. Apresentado pelo Sr. Eduardo Mascarenhas dispõe sobre a regulamentação dos profissionais de educação física e cria seus respectivos conselhos federais e regionais. **Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público**, Brasília.

³ GUERRERO SERÓN, A. *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 1996.

⁴ ENGUITA, M. F. *La Escuela a Examen*. Madrid: Eudema, 1990. p 149.

Como posição oposta a este grupo encontramos as classes operárias, no sentido estrito do conceito. Para Enguita:

*"Un obrero es un trabajador que no sólo ha perdido o no ha accedido nunca a la propiedad de sus medios de producción, sino que también se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva."*⁵

Como exemplos clássicos de profissões liberais podemos citar os Médicos e os Advogados, e como exemplo de seu oposto - o *obrero* - podemos citar o trabalhador de uma linha de montagem industrial apesar de não ser somente esta uma das ocupações que sofre o fenômeno da divisão, desqualificação e degradação do trabalho.

Enguita afirma que o que pode levar um grupo ocupacional à situação "*privilegiada*" dos profissionais ou à "*desfavorecida*" das classes operárias não é a natureza dos bens ou serviços que oferece, nem a maior ou menor complexidade do processo global de sua produção, mas sim a possibilidade de decomposição deste através da divisão do trabalho e de sua mecanização, e também pela correlação de forças relativas das partes em conflito e sua capacidade de conseguir o apoio do Estado e do público.⁶

Como forma de melhor delimitar o conceito de Profissão Enguita traça cinco características: competência, vocação, licença, independência e auto regulação. Uma profissão só existe quando possui um saber próprio, e quando este conhecimento é reconhecido como privilégio de um determinado grupo profissional - é o que podemos chamar de Competência e Vocação. Por Licença pode-se entender também este reconhecimento público acrescido do reconhecimento e regulamentação legal para o exercício da profissão. Independência e Auto regulamentação são as características relativas à autonomia do grupo frente ao seu público - clientela - e às organizações privadas e públicas. Além da sua capacidade de auto regular seus membros, através de um código ético e deontológico e sua capacidade de resolver conflitos internos.

Quanto mais fortes estas características dentro de um grupo profissional maior será sua autonomia, seu prestígio e reconhecimento público, conseqüentemente maior seu poder de reivindicação frente ao Estado. No caso do magistério atualmente sofremos o processo inverso, cada vez mais os professores perdem seu prestígio, sua autonomia, suas condições de trabalho são cada vez piores e sua competência contestada. Segundo Cunha & Leite é difícil entender as inter-relações entre as causas e os efeitos desse desgaste. Ao mesmo tempo em que o aviltamento dos salários leva à uma desqualificação dos quadros, este acaba levando aquele, o que acaba gerando um certo círculo vicioso, talvez não de forma mecânica mas com certeza com influências recíprocas.⁷

Ao que parece todo esse processo se desencadeou a nível mundial de maneira bastante similar tendo em vista a análise do processo de proletarianização definido por Law & Ozga, citados em Guerrero, que afirma terem passado os professores por um "*proceso que socava la autonomía del profesor, como consecuencia de la eliminación de su cualificación y de su exclusión de las funciones conceptuales del trabajo y del reforzamiento del control en la gestión y la destreza.*"⁸

⁵ ENGUITA, 1990. p 150.

⁶ Id., *ibid.*, p 150.

⁷ CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. Estrutura Social, Profissionalização e Formação Docente. *Cadernos de Educação. FaE/UFPel.* (5): 131 - 148, Ago./Dez. 1995. p. 132.

⁸ GUERRERO, p. 175.

Podemos chamar todo esse processo de Proletarização da profissão docente, questão esta abordada em trabalhos de autores como Enguita (1990), Cunha & Leite (1995), Guerrero (1996), Oliveira; Pucci; Sguissardi (1991) entre outros autores.

Entre a proletarização e a profissionalização dos grupos ocupacionais existe uma variedade de ocupações que apresentam características de ambos os extremos. A estas ocupações constituem o que chamamos no jargão sociológico de Semi-Profissões⁹.

Segundo Etzioni, citado por Guerrero¹⁰, as semi-profissões são aquelas que não preenchem todas as características - das análises funcionalistas - necessárias para que uma ocupação seja considerada como uma profissão; são ocupações que contam com uma menor formação, um menor *status*, e uma menor autonomia em comparação às profissões plenamente constituídas. Na análise de Guerrero o conceito de Etzioni se assemelha muito ao que Weber chama de profissões "heterônomas" ou subordinadas, pela sua carência de autonomia.¹¹

Como vimos então, segundo as categorias de Enguita, uma Profissão Liberal é aquela que possui um conhecimento cientificamente legitimado e que exerce suas atividades de maneira independente de estruturas sociais, sejam elas públicas ou privadas; Uma Semi-Profissão ao contrário precisa do aparato social para desenvolver suas atividades e não possui um conhecimento legitimado, ou reconhecidamente importante e forte; e entre estas duas categorias podemos encontrar uma terceira que definimos como Profissões, estas possuem um conhecimento forte e legitimado, mas necessitam das estruturas sociais, públicas ou privadas para o exercício de suas atividades.

Vejam agora como Enguita, e também Cunha & Leite, vêem a profissionalização dos professores diante das características que definem a profissão.

Segundo Enguita a Competência pode ser entendida como o processo em que o profissional:

*"se supone técnicamente competente en un campo del conocimiento del que están excluidos los que no lo son. Su competencia debe ser el producto de una formación específica, generalmente de nivel universitario. Su saber tiene un componente 'sagrado', en el sentido de que no puede ser evaluado por los profanos."*¹²

No que se refere aos professores, continua Enguita, estes tem uma Competência reconhecida, mas de menor prestígio, porém seu conhecimento não tem nada de "sagrado", e qualquer pessoa se considera em condições de opinar em seu trabalho.

Na percepção de Cunha & Leite a Competência esta intimamente ligada a Vocação no caso da atividade docente, portanto, para elas o ideal é fazermos uma análise em conjunto destas duas características. No caso do magistério a idéia de competência se materializa mais por meio de atributos morais e afetivos, do que em condições intelectuais. A Vocação substitui, com vantagens, a necessidade de um conhecimento próprio de uma profissão.¹³

A Vocação nesse caso deve ser compreendida como um Dom natural, ou Divino, referência que também encontramos em Enguita quando fala sobre a Vocação. Segundo ele o "*propio término profesión alude al aspecto religioso del asunto, invocando las ideas de fé y llamada. En numerosos idiomas, vocación, llamada y profesión se reúnen en un mismo vocablo o son intercambiables.*"¹⁴ Podemos encontrar outra análise neste sentido no trabalho de Haguette

⁹ ENGUITA, 1990. p 150.

¹⁰ GUERRERO, p. 171.

¹¹ Id., Ibid., p. 171.

¹² ENGUITA, 1990. p 151.

¹³ CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. 1995. p.137.

¹⁴ ENGUITA, 1990. p 152.

(1991) que tece comentários sobre a difícil situação do magistério dividido entre o “*bico a vocação e a profissão.*”

Do ponto de vista da desqualificação do trabalho e do prestígio da carreira docente vivemos um momento crítico devido principalmente as políticas de desvalorização do trabalhadores da Educação, chegando ao ponto de podermos afirmar assim como Enguita, que a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino, se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social e a de quem não soube ou não pode encontrar algo melhor.¹⁵

A Licença é para Enguita principalmente o reconhecimento e proteção, por parte do Estado ao direito exclusivo de atuação em determinado campo. A legislação impede que outros “profissionais”, ou pessoas em geral, atuem no seu campo profissional.¹⁶

Tanto Cunha & Leite como Enguita admitem a presença do Estado como regulador do exercício da profissão de professor, e acreditam que essa regulação acontece, mas de maneira limitada e frágil.

Os professores possuem uma licença legal dentro de certas esferas do ensino - necessidade de magistério ou licenciatura para o ensino de 1º e 2º grau - mas não tem um reconhecimento maior do conhecimento que é próprio de sua profissão, o que Cunha & Leite definem como a gênese da profissão docente, ou seja a capacidade de ensinar.¹⁷

A impossibilidade do professor de decidir sobre seu trabalho leva ao enfraquecimento de sua autonomia e conseqüentemente a uma desvalorização do ato de ensinar. Os professores passam a meros repetidores de rotinas e de conhecimentos já elaborados, sendo assim é compreensível que não se exija nenhum tipo de conhecimento pedagógico para se lecionar no ensino superior por exemplo.

No caso do ensino universitário se exige do professor o conhecimento técnico e especializado da área na qual atua, avalia-se sua capacidade como professor pela sua carreira profissional fora do ensino. Com certeza a competência na área profissional pode ser um dos indicativos para analisarmos a capacidade de um professor mas nunca a única, ou a mais importante.

Independência é um dos elementos mais importantes para entendermos a desvalorização do profissional da educação, para Cunha & Leite o professor “perdeu qualquer tipo de independência que possuía, ficando a mercê principalmente do Estado. O saber do professor foi sendo cada vez mais descaracterizado a tal ponto de poder considerá-lo, apenas, um técnico burocrata, repassador de rotinas”.¹⁸

Um dos reflexos deste quadro é a falta de um sentimento de solidariedade dos professores enquanto categoria, o que acarreta a desqualificação, desmotivação e desvalorização do grupo ficando impossível estabelecer um espaço de exercício profissional, não havendo então condições para nenhum tipo de auto regulação da categoria.

A impossibilidade de tomar decisões sobre a forma e o conteúdo de seu trabalho tem levado os professores a um processo de perda de sua autonomia e conseqüentemente desqualificação do seu trabalho, em geral os conteúdos, a forma, a organização, até mesmo temporal, do que ele deve fazer é predeterminada pelos programas, normas de avaliação e livros didáticos.

Diante de tudo isto que vimos até aqui, resta nos perguntarmos que concepção de profissional esta implícita no projeto da Regulamentação da Educação Física e quais são as argumentações feitas tanto contra como a favor deste projeto.

¹⁵ Id., ibid. p 153.

¹⁶ Id., ibid. p 153.

¹⁷ CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. p. 138.

¹⁸ Id., ibid. p. 139.

Se por um lado a desvalorização dos docentes esta justamente ligada ao fato da proletarização da sua atividade, por outro, a perspectiva dos professores tentarem se aproximar das profissões liberais não parece ser a solução para o seu problema. A questão da profissionalização das carreiras do magistério necessitam ser estudadas levando-se em consideração as suas peculiaridades, o que parece ser esquecido no processo da Regulamentação da Educação Física.

As idéias aqui expostas não têm o intuito de formular uma única possibilidade teórica explicativa do processo da regulamentação profissional, mas sim, formular mais um argumento nesta discussão. Vários são os autores da área da Educação Física que estão dando suas contribuições neste sentido, entre eles podemos citar Farias Jr. (1997), Cunha Jr. (1997), Melo (1997), Nozaki (1997), Palafox & Terra (1997), entre outros.

Conversando com o Santo Anjo da Guarda e o Entendimento dos Símbolos

Para entendermos os símbolos deste processo precisamos saber um pouco mais do que eles apresentam superficialmente. É preciso procurar nos artigos e nas falas o que se esta tentando dizer além do que se encontra de forma textual.

Quando o professor Prof. Jorge Steinhilber afirma que:

*"Somos denominados Professores de Educação Física. Isto dado ao fato de que, genericamente, a maioria sermos licenciados em E.F.. Portanto, legalmente, enquanto perdurar a lei 5692/71, o espaço de atuação do profissional é o ensino regular do 1º e 2º graus. Infelizmente muitos dos ingressantes em escola de formação de E.F. desconhece este fato. A maioria procura as escolas visando futura atuação em academias, clubes, condomínios. Poucos são os alunos que, hoje, estão previamente intencionados em atuar no ensino formal, principalmente, de 1º e 2º graus."*¹⁹

Lembramos daquilo que já afirmamos, a atividade docente encontra-se legalmente legitimada somente no espaço das escolas de 1º e 2º. A idéia de regulamentar a atuação dos professores também fora do âmbito escolar justifica-se, no ponto de vista de Steinhilber, como uma forma de reserva de mercado e legitimação de um conhecimento existente. O que realmente a regulamentação parece proporcionar é mais uma forma de distinção entre os professores de escola e os "professores" de academias, clubes e condomínios. A questão é: existe um "professor" de escola e um outro "professor" diferente, de academia, clube e condomínio? E se existe qual é a diferença?

Já questionava Farias Júnior "...que tipo de profissional pretende-se regulamentar? O licenciado ou o bacharel de Educação Física?"²⁰ Ao mesmo tempo que se defende essa idéia de profissional Liberal se constrói uma separação entre os indivíduos que optaram pela licenciatura - aqueles que renunciaram à ambição econômica em favor de uma vocação social, ou não souberam ou não puderam encontrar algo melhor²¹-- e aqueles que desejam ser "profissionais" de Educação Física, como se o professor também não o fosse.

O argumento da reserva de mercado nos faz pensar se, só por haver um instrumento jurídico-legal de controle da atuação na área, problemas como o da desvalorização dos professores, a falta de políticas de incentivo ao esporte e ao lazer, a falta de incentivo à

¹⁹ STEINHILBER, J. **Profissional de Educação Física ... Existe?** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-steinhilber.txt]. 28 de Maio de 1997.

²⁰ FARIAS JÚNIOR, A. G. **Regulamentação da Profissão de Educação Física: etapa prioritária para a legitimação?** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-hajime.txt]. 28 de Maio de 1997.

²¹ ENQUITA, 1990. p 153.

*“interiorização profissional”*²² entre outros problemas já levantados por diversos autores, serão solucionados com maior facilidade, o que não é verdade.

Por exemplo o tipo de conscientização que se espera dos usuários de serviços como os das academias de cobrarem a presença de “profissionais” - leia-se professores - nas aulas ou sessões de ginástica não depende somente de artifícios legais, e sim muito mais de outros mecanismos como uma educação voltada para cidadania que possibilite aos sujeitos fazerem parte dos processos reivindicativos. Esta preocupação se justifica porque, ao contrário do que deveria acontecer, os indivíduos simplesmente sofrem ou consomem os subprodutos de processos como o da Regulamentação.

Ao que parece, a discussão em torno da Regulamentação da profissão de Educação Física está bastante centrada em questões político-filosóficas e epistemológicas do problema da profissionalização. Em artigo do professor Lino Castellani Filho²³ fica claro a presença de dois grupos disputando, por questões políticas e ideológicas, a Regulamentação ou não da profissão. Isso demonstra que não podemos desvincular questão de caráter epistemológico de outras questões, pois uma determinada posição política pressupõe também uma determinada concepção de conhecimento em relação à Educação Física.

Sobre a questão dos posicionamentos políticos-filosóficos envolvidas na regulamentação, Palafox & Terra afirmam que:

*“os principais teóricos e defensores da regulamentação, são profissionais que sempre defenderam no Brasil, uma concepção conservadora e elitista de Educação física, relacionada com o paradigma da aptidão física e do esporte que já fora durante a ditadura militar, e que agora, se encontra sendo reeditado em versão neo-libera, pelo governo FHC.”*²⁴

Ainda a respeito disso o professor Castellani esclarece que o grupo “que defende a Regulamentação, sustenta uma visão estática de sociedade. Para eles, a sociedade já se encontra transformada, cabendo a todos, única e tão somente desenvolver mecanismos que melhor possibilitem nela se ajustarem.”²⁵ Uma visão como esta, ahistórica, descontextualizada e legalista só pode pressupor uma concepção conservadora e acabada de ciência, com uma perspectiva centrada no produto e desconsiderando o seu processo de construção.

Do ponto de vista histórico podemos perceber na gênese da construção da Educação Física duas fortes tendências, se assim as podemos chamar, uma mais voltada para os pressupostos das Ciências Naturais, para a Biologia, centrada no papel Médico-Higienista e Eugênico, e outra um pouco mais voltada às questões da “moral”, da “disciplina” e da “educação” dos sujeitos - de viés Militarista. Nas últimas décadas um movimento no sentido da humanização da Educação Física se fez presente nas discussões sobre o papel, a finalidade e a abrangência deste conhecimento, principalmente em se tratando da Educação Física enquanto disciplina escolar.

Neste movimento surge, de forma genérica, uma tendência a compreender a Educação Física através do seu caráter Pedagógico. Tentando-se conciliar as atividades próprias da Educação Física à uma perspectiva de desenvolvimento mais ampla de ser humano, através principalmente de uma visão dialética da Educação e da Educação Física - ver Grupo de

²² CASTELLANI FILHO, Lino. Teses Acerca da Questão da Regulamentação da Profissão. **Boletim Informativo: CBCE**. Ano XVIII, N.º 3, Setembro/Dezembro, 1996. p. 11.

²³ CASTELLANI, 1996.

²⁴ PALAFOX, G. H. M. & TERRA, D.V. **Regulamentação da Profissão de Educação Física: uma questão ideológica** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-palafox.txt]. 28 de Maio de 1997.

²⁵ CASTELLANI, 1996. p.09-10.

Trabalhos Pedagógicos UFPe - UFSM (1991); Kunz (1991; 1994), Coletivo de Autores (1992), entre outros.

Os enfoques atuais sobre a concepção de Educação Física presentes na discussão da Regulamentação parecem direcionar esta para a construção, ou absolutização, da Educação Física como uma “Profissão”, com pretensões a “Profissão Liberal” segundo a conceituação de Enguita. O que a princípio não parece de todo mal tendo em vista os privilégios e direitos desfrutados por esses grupos de status, mas terá a Educação Física que se profissionalizar nestes termos e nestas condições para conseguir estes direitos, se é que os conseguirá? A negação das características da “Semi-Profissão” de professor possibilitará por si só melhores salários, melhores condições de trabalho, monopólio de determinada atividade, ou estas são questões estruturais mais amplas que pressupõe uma discussão sobre o papel do “profissional de Educação Física” em nossa sociedade. E ainda, estarão aptos a exercer este papel os atuais licenciados e bacharéis de Educação Física espalhados por esse País.

Ao que parece todos as justificativas a favor da Regulamentação levam a pensar que sim, tendo em vista que os “maus” profissionais poderão ser proibidos de exercer legalmente as suas atividades, restará então ao mercado escolher entre estes “bons” profissionais.

Toda essa classificação entre profissão liberal, profissão e semi-profissão esta colocada aqui muito mais no sentido de ilustrar o que parece estar implícito ao projeto 330, do que realmente enquadrar a Educação Física dentro de uma ou outra. O estudo sobre a profissionalização é algo que merece um constante aprofundamentos tendo em vista sua complexidade e dinâmica dentro da sociedade contemporânea.

Esperamos que ainda assim este material sirva para o fim a que se propôs, questionar a forma e o conteúdo do processo de regulamentação da Educação Física atualmente em tramitação.

Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Substitutivo ao projeto de lei N.º 330, de 1995. Apresentado pelo Sr. Eduardo Mascarenhas dispõe sobre a regulamentação dos profissionais de educação física e cria seus respectivos conselhos federais e regionais. **Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, Brasília.**
- CASTELLANI FILHO, L. Teses Acerca da Questão da Regulamentação da Profissão. **Boletim Informativo: CBCE.** Ano XVIII, N.º 3, Setembro/Dezembro. 1996.
- CUNHA JÚNIOR, C.F.F.; FARIAS JÚNIOR, A.G.; MELO, V.A.; NOZAKI, H.T. **O Velho Problema da Regulamentação – Contribuições Críticas à sua Discussão.** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-hajime.txt]. 28 de Maio de 1997.
- CUNHA, M. I. & LEITE, D. B. C. Estrutura Social. Profissionalização e Formação Docente. **Cadernos de Educação. FaE/UFPel.** (5): 131 - 148, Ago./Dez. 1995.
- ENGUITA, M.F. **La Escuela a Examen.** Madrid: Eudema, 1990.
- FARIAS JÚNIOR, A. G. **Regulamentação da Profissão de Educação Física: etapa prioritária para a legitimação?** [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-hajime.txt]. 28 de Maio de 1997.
- GUERRERO SERÓN, A. **Manual de Sociología de la Educación.** Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 1996.
- HAGUETTI, A. Educação: bico, vocação ou profissão? **Revista Educação & Debate.** (38): 109-121. Abril 1991.
- OLIVEIRA, N.; PUCCI, N. & SGUISSARDI, V. O Processo de Proletarização dos Trabalhadores em educação. **Teoria & Educação.** (4): 91-108. Porto Alegre, 1991.

PALAFIX, G. H. M. & TERRA, D.V. Regulamentação da Profissão de Educação Física: uma questão ideológica [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-palafix.txt]. 28 de Maio de 1997.

STEINHILBER, J. Profissional de Educação Física ... Existe? [online] Disponível na Internet via WWW. URL: [www.cev.org.br/port/leis/reg-steinhilber.txt]. 28 de Maio de 1997.

Endereço: Rua Um n.º 58 Loteamento 4 de Agosto Bairro Três Vendas - Pelotas/RS.

CEP 96060 000 - Telefone: (0532) 23 26 94 - email: marcelus@ufpel.tche.br

URL: <http://www.ufpel.tche.br/~marcelus>

GTT.5.24. LICENCIATURA; BACHARELADO; MERCADO DE TRABALHO; LDB; EXAME NACIONAL DE CURSOS E O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jorge Steinhilber* *

Resumo: Considerações a respeito da instituição do curso de educação física no Brasil, seu real objetivo e a realidade. Ponderações sobre as modificações curriculares face à realidade emergente - a consolidação e a orientação para a prática de atividades físicas na busca de melhor qualidade de vida, deixando de ser apenas modismo para de constituir em necessidade. Exame do processo evolutivo da formação, da conjuntura mercadológica, da oferta e da procura. O profissional que atua na área da atividade física (educação física?) e o imaginário popular e dos estudantes de educação física quanto a obrigatoriedade de ser profissional habilitado em educação física o responsável pela condução destas atividades. A LDB e o exame nacional de cursos analisados, transportando-nos a conclusão de que a profissão encontra-se no vazio, precisando imediatamente se consubstanciar legal e institucionalmente, criando-se uma organização profissional juridicamente constituída.

Este trabalho visa acender uma luz na escuridão em que se encontram hoje os Profissionais de Educação Física, aqueles egressos das Escolas de Educação Física, e na crise de identidade e confusão formativa que se encontram, hoje, os estudantes desta área.

É uma contribuição efetiva através da análise documental e da literatura pertinente ao trabalho com reflexões críticas das variáveis intervenientes na área e principalmente no profissional atuante apresentando proposta alternativa.

Escreve-se, discursa-se e analisa-se a crise, os conflitos, as incertezas, a relevância e a necessidade da educação e da educação física, sua evolução, transformação e relevância. No entanto pouca ênfase e pouco importância se dá ao profissional responsável pela dinamização das atividades físicas.

Desejo resgatar essa importância. Desejo relembra algumas contraposições que, em determinados momentos chegaram a ser bandeira de luta, hoje totalmente superadas no entanto, servem para reflexão pois, de certa forma, apenas adaptados a conjuntura, estamos repetindo o passado.

Iniciarei com a criação da Escola de Educação Física.

1- Decreto Lei n.º 1212 de 17/4/39, cria a Escola Nacional de Educação Física e Desporto.

Verificamos que as finalidades são:

- a) formar pessoal técnico em educação física e desportos;
- b) imprimir ao ensino da educação física e dos desportos, em todo país, unidade teórica e prática;
- c) difundir, de modo geral, conhecimentos relativos à educação física e desportos;
- d) realizar pesquisa sobre educação física e os desportos, indicando os métodos mais adequados à sua prática no país

A Escola nacional de Educação Física oferecia 5 cursos:

- a) Superior de Educação Física (duração 3 anos; exigência curso ginásial)

* Habilitação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de História da Educação Física e dos Desportos e de Estrutura e Funcionamento do Ensino na Faculdades Integradas Maria Thereza - Rio de Janeiro.

- b) Educação Física Infantil (duração um ano; exigência curso normal)
- c) Técnico Desportivo (duração um ano, exigência licenciatura em educação Física) e
- d) Medicina aplicada à educação Física e aos Desportos (duração um ano, exigência curso medicina).

Deduzimos facilmente que a área de abrangência era ampla e deve-se rever o paradigma de que os cursos de educação física foram criados e os profissionais habilitados para atuar exclusivamente ou mesmo prioritariamente a nível escolar.

Inegavelmente, a história explica o fato, os egressos das escolas de educação física tradicionalmente inseriram-se no mercado escolar. Esta questão já está devidamente analisada sendo desnecessário discorrer a respeito.

No entanto, pela crise que se instalou na área educacional, devido a perda de status dos "professores", a perda salarial deste segmento e, principalmente à conscientização da importância da prática de atividades física com a proliferação de oportunidades neste segmento, os egressos das escolas de educação física e as próprias instituições tiveram que promover uma série de adaptações e modificações.

Dada a procura pelas atividades física, houve a proliferação das academias, clubes e condomínios e, evidentemente os profissionais direcionaram-se a este setor tanto pela oferta como devido a melhor remuneração.

Em virtude desta conjuntura, surgiram os primeiros questionamentos relativos a formação e aos currículos das escolas de educação física. Alertava-se que os profissionais tinham uma formação generalista. As escolas foram inserindo matérias e disciplinas compatíveis com as exigências do mercado. Assim, necessário se fazia encontrar alternativas viáveis que pudessem compatibilizar o currículo com a formação, ou seja, necessidade de adequação dos currículos das escolas a realizada conjuntural.

Durante alguns anos as instituições e os Profissionais de Educação Física reuniram-se na busca de alternativas. Após diversos debates, propostas, contradições e, evidentemente posições e oposições ideológicas, foi promulgado o Parecer 215/87.

2 - Parecer n.º 215/87, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 11/7/87

O Bacharelado foi instituído como proposta de modificação dos currículos dos cursos de educação física, não como uma improvisação ou algum modismo momentâneo mas, decorrente de um processo de maturação, permeado de estudos, discussão, consultas e reflexões.

Sem me alongar no conteúdo do Parecer, uma vez que o mesmo está disponível para qualquer um, ressaltaria que o mesmo apresenta histórico e toda a consubstanciação para sua promulgação. Em seu bojo aborda o perfil profissiográfico da licenciatura e bacharelado em Educação Física, remetendo às universidades e as instituições de ensino superior a responsabilidade de determinar o perfil do profissional que desejarem formar e o currículo pleno necessário a essa formação inicial ou básica.

"Adequar os recursos disponíveis a fim de fazer da Educação Física e dos Desportos um meio eficiente e eficaz de auxílio aos alunos, proporcionando-lhes desenvolvimento integral e estimulando-os a um viver cooperativo dentro da complexidade de nossa atualidade social, política e econômica."

O digníssimo relator, logo no início de seu parecer assim se refere " a complexidade dos problemas para a delimitação do campo de atuação dos profissionais em educação física, transcende as deficiências dos instrumentos normativos e se confunde com os acertos, desacertos e improvisações do próprio processo evolutivo da educação física. e dos desportos em nosso país, o que demonstra que, mais do que uma mudança de estrutura curricular, impõe-se uma mudança de atitude por parte desses profissionais e das instituições superiores que os formam".

O referido parecer, é uma proposta de reformulação curricular na qual apresenta como sugestão a possibilidade de dois cursos superiores de Educação Física, um a licenciatura, outro o bacharelado.

O Parecer assim se refere ao BACHARELADO:

" No perfil profissional resultante dos cursos que visem ao Bacharelado, a educação física, tem que ser pensada, antes de mais nada, como um campo de conhecimento específico, tratada com uma ampla visão crítica da relação entre o ser humano e o seu corpo e da forma como este deve ser consciente e cientificamente trabalhado, de modo indiviso, ou seja, sem a fragmentação normalmente observada da única preocupação para com o aspecto da atividade física.

Em relação à LICENCIATURA:

" Já o perfil do profissional que resultará da formação obtida através de cursos de Licenciatura em Educação Física visará principalmente atender ao preparo de professores para o ensino de 1.º e 2.º graus, sem que lhes fique vedada, evidentemente, a atuação nas atividades extracurriculares ou fora da escola, em clubes, associações, centros comunitários, etc.."

Assim, a grosso modo podemos dizer que:

bacharel: atua fora da escola e é vedada a atuação na escola.

Licenciatura: atua na escola, sem que lhe seja vedada a atuação fora da escola.

Passados 10 anos da instituição do parecer algumas questões se apresentam na convivência da realidade do bacharelado e a licenciatura:

Cabe frisar que, quando da instituição do parecer, tramitava, no Congresso Nacional, Projeto de Lei dispoendo sobre a Regulamentação do Profissional de Educação Física. Instituída a regulamentação os bacharéis de educação física teriam, juridicamente, consolidada sua área de atuação e abrangência.

Pela falta deste instrumento os egressos dos cursos de bacharelado em educação física tem conhecimentos acadêmicos, estão preparados cientificamente para desempenharem condignamente suas ações, no entanto, após anos de investimento financeiro e intelectual, ingressarão no mercado de trabalho no mesmo pé de igualdade com pessoas sem nenhuma formação, leigos, auto didatas e/ou ex-praticantes.

Com a impossibilidade de atuar na área do ensino formal, os bacharéis viram-se no vazio em relação ao mercado de trabalho, mormente no que tange a participação em concursos públicos, buscando complementação pedagógica para poderem também participar deste segmento.

O que percebemos hoje é um grande tumulto e insegurança tanto dos estudantes de bacharelado como das próprias instituições. Incapacitadas de definir um perfil profissional e, repetindo: dado a falta do instrumento jurídico, as instituições estão buscando alternativas algumas, inclusive, fundindo os dois cursos.

Desta forma percebe-se que o parecer está sendo desvirtuado, pois a proposta original era o inverso: "A idéia não é a duplicidade de titulação e será importante que as instituições assim o entendam e com isso zelem para que essa distinção fique bem caracterizada na destinação dos cursos que ofereçam. Serão cursos distintos, preparando profissionais com perfis específicos, que receberão diplomas próprios de bacharelado e licenciatura".

Concluo esta breve passagem pelo parecer n.º 215/87 que o mesmo é pertinente, que foi promulgado visando minimizar problema emergente e que teria sido concretizado caso a regulamentação da profissão tivesse sido consolidada a época. Assim, fácil deprender que é possível reverter este processo tumultuado circunstancialmente conquistando a aprovação do projeto de Lei que tramita atualmente na Câmara dos Deputados, dispoendo sobre a regulamentação profissional. O caminho passa pela urgente regulamentação da profissão.

3 - Lei n.º 9394 de 20/12/96 - "DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Neste trabalho não vou abordar a questão do capítulo que trata a educação física enquanto componente curricular. São de tal monta os absurdos e as incoerências que seria necessário um trabalho específico a respeito. Vou me ater ao ponto crucial da formação, ao Capítulo IV que trata da Educação Superior, conjugado com a Lei n.º 5540/68.

São pequenas nuances que, se não observadas e se não tomadas atitudes imediatas, se não tratadas competentemente, nos remeterão a ficarmos a margem das decisões relativas a nossa profissão e relegados e submissos novamente a interferências externas.

No art. 43 da Lei 9394/96 que trata das finalidades encontramos dentre muitas a que estabelece: "II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua".

O art. 48 expressa explicitamente que os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade como prova de formação recebida por seu titular (grifo meu).

Creio que poucos terão analisado o contexto da Lei e principalmente atentado para a intenção do legislador, principalmente pelo emprego da palavra formação.

No art. 27 da Lei 5540/68, que trata de matéria similar, o texto tinha uma abrangência muito maior e definida pois explicitava que os diplomas expedidos por Universidades Federal ou Estadual serão registrados na própria universidade importando em Capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo com validade em todo o território nacional (grifo meu).

Alguns doutos colegas, (entre estes tive oportunidade de assistir conferência do Prof. Dr. Manoel Tubino) identificaram e estão preocupados com essa diferença que muito me chamou a atenção e deve ser motivo de muita atenção por parte de todos os profissionais de Educação Física

Formalizando a reflexão, encontramos no Dicionário do Aurélio Buarque de Holanda Ferreira as seguintes definições:

Formação: ato, efeito ou modo de formar; maneira por que constitui um conhecimento profissional.

Capacitar: Tornar capaz; habilitar

As diferença parecem efêmeras no entanto, a nível de consistência profissional é enorme. As Universidades ficam incumbidas de dar a formação para o exercício profissional e não mais a condição jurídica deste exercício. Para melhor ilustrar tomo como exemplo do que já ocorria, e ocorre, com as faculdades de direito. As escolas formam os profissionais, no entanto não basta o diploma ou a conclusão do curso para exercer a advocacia, necessário ter a Capacitação para o exercício profissional o que lhe é consignado através do registro na entidade responsável e instituída juridicamente para tal fim. Sem o registro na Ordem dos Advogados, sem o registro no Conselho de Medicina, sem o registro no Conselho de Fisioterapia os profissionais não estão capacitados para o exercício profissional, mesmo estando formados e diplomados por instituições superiores de ensino.

Esta é a diferença crucial entre as Leis. A nova estabelece que as profissões que não tem constituídas seu instrumento jurídico regulador e consubstanciador da capacitação profissional, estarão marginalizadas.

4 - Portaria N.º 249, de 18/3/96 que institui a sistemática para a realização anual do Exame Nacional de Cursos

Não se trata aqui de discutir a respeito da propriedade ou validade do Exame. É do domínio público o reflexo pela proliferação indiscriminada das instituições de ensino superior.

Evidentemente alguma solução, alguma alternativa tinha que ser definida para evitar que permaneça e se alastre o *status quo* vigente.

Quero apenas ressaltar que as profissões cujos profissionais são juridicamente responsáveis pelos seus destinos tem relevância, ao passo que as profissões não regulamentadas ficam relegadas a planos inferiores.

Anteriormente, subliminarmente levantei está questão, que será motivo de alongada reflexão mais adiante. No particular do exame transcrevo os art.3.º e 4.º que deixam explícita minha afirmativa.

Art. 3.º A abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração das provas a serem aplicadas para cada curso, serão definidos por comissões de curso designadas por Portaria Ministerial (grifo meu)

Art. 4.º Cada comissão será composta por até dez membros, especialistas de notório saber na área respectiva, de livre escolha do Ministério de Estado de Educação e Desporto que, para tanto, consultará as comissões de especialistas de ensino da Secretaria de Ensino Superior - SESU, o Conselho de reitores das Universidades Brasileiras e os conselhos federais e associações nacionais de ensino de profissões regulamentadas, cada um podendo indicar até 5 (cinco) nomes, sendo garantida a representatividade de cada entidade.

Verifica-se que a portaria explícita que terão representatividade as profissões regulamentadas. E as que não são regulamentadas, como é o caso da Educação Física?

Mais uma vez a constatação da falta que faz aos Profissionais de Educação Física a instituição do instrumento jurídico regulador de sua profissão.

5 - As diversas lutas, reivindicações e entraves no seio da categoria profissional.

A educação física tem passado por transformações em velocidade acelerada *geometricamente*. De método fechado, passando por tendências e manifestações atingimos a reflexão científica e crítica. Na verdade trata-se de uma profissão jovem que vem crescendo, amadurecendo, buscando seu espaço social e institucional e em evolução.

Desde o nascimento sofreu influências e foi dominada, inclusive, por outras áreas profissionais. Chegou mesmo a ser tratada como sub profissão. Na conquista de seu verdadeiro espaço profissional, travou algumas lutas em relação a outros segmentos inseridos dentro do próprio contexto. Primeiro foi a tentativa de transformá-la em um simples ofício, Em seguida os egressos das escolas superiores de educação física travaram rejeição aos cursos militares, mormente os formados pela Escola de Educação Física do Exército. Em seguida insurgiram-se contra o curso de licenciatura e técnica desportiva a nível de segundo grau e, mais recentemente encontramos setores que rejeitam, questionam e abominam o bacharelado. Ou seja, gasto de energia em reclamações, reivindicações e oposições a formações compatíveis, que nenhum prejuízo trazia ou traz para os Profissionais de Educação Física e que se unissem os esforços hoje teríamos uma profissão, talvez, regulamentada e consolidada.

Inicialmente vale transcrever alguns trechos da aula inaugural dos cursos da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, no ano de 1957, proferida pelo Prof. Alberto Latorre de Faria, sob o título "A Profissão de Professor de Educação Física: suas implicações sócio-culturais - Profissão ou Ofício".

"Em nossa Universidade, reduzido número de pessoas ilustres há, equivocadas neste particular, que teimam em manter a falsa noção, fugindo ao debate público que, pior ainda, encastelando-se e, títulos e prestígios que, se válidos em determinados setores culturais, não lhes emprestam a capacidade de "transfert" que supõem".

"Refiro-me as que se obstinam em negar autoridade aos professores de educação física para dirigir seus próprios problemas e negócios -...".

"Lamentavelmente, em nossas fileiras, profissionais da "velha guarda" colaboram em tentativas frustradas de recolocar a profissão em nível inferior já, de há muito ultrapassado, isto é, o retorno ao nível de mero ofício".

"E, aqui, vai a nossa afirmação chave: SÓ O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA TEM A COMPONENTE PSICOLÓGICA E IDEOLÓGICA NECESSÁRIA À COMPREENSÃO DA SUA REALIDADE PROFISSIONAL E SÓ ELE POSSUI A CONSCIÊNCIA DE SUAS NECESSIDADES PROFISSIONAIS COMO UM TODO. SÓ ELE TEM O SABER EXISTENCIAL. SÓ ELE TEM A VIVÊNCIA. SÓ ELE REUNE A TEORIA A "PRAXIS". SÓ ELE É AUTÊNTICO NOS SEUS "AFFAIRES"".

Como podemos depreender há mais de 40 anos os profissionais de educação física estão lutando para instituir sua independência.

Relativamente à autonomia profissional, dando seqüência, podemos considerar os trabalhos do Professor Inezil Penna Marinho que nos dizia que o "Professor de Educação Física carrega uma pesada cruz, que é a sua própria denominação socialmente pejorativa e profissionalmente estigmatizada". Dizia o eminente professor que "aceitar a denominação de professor de educação física, para os que se dedicam a educar a expressão corporal do homem, a desenvolver a potencialidade e a riqueza dos movimentos com que a Natureza o dotou, parece-nos o mesmo que chamar os psicólogos de professores de educação da alma ou da mente". Propunha a substituição da denominação e sugerindo uma designação capaz de melhor e mais fielmente traduzir as características do trabalho a que ele se propõe. É do conhecimento o fato de ter havido uma pesquisa entre os profissionais da área e rejeição a substituição da denominação.

A questão da identidade e cientificação da educação física tem sido matéria de muitos trabalhos e "teses" sendo desnecessário tecer maiores comentários. No entanto, cabe ressaltar a divisão dos profissionais e os conflitos internos travados quanto aos formados pelas escolas Militares que, durante muitos anos tiveram equiparação às escolas Civis, a rejeição dos egressos das Escolas Superiores de Educação Física quando da instituição do curso de professores de educação física e técnicos desportivos a nível de 2.º grau e, mais recentemente divisão quanto a promulgação do curso de bacharelado.

Podemos inferir que, se não estão totalmente superadas estas questões, pelo menos bastante minimizadas. Já há certa compreensão de que cada segmento pode e tem espaço específico e que não são concorrentes mas sim profissionais que estão recebendo conhecimentos para atender condignamente a sociedade portanto, devem ser agregados a uma mesma categoria profissional. Não importa a área de atuação, se formal ou não formal, fazem todos parte da categoria dos Profissionais de Educação Física.

6 - Conclusão:

A grande maioria dos Profissionais de Educação Física, hoje, esta ciente e consciente de que cada segmento da profissão tem espaço definido e que devem unir esforços, mobilizarem-se, organizarem-se para definitivamente conquistarem a independência profissional.

As Associações dos Profissionais de Educação Física, a atual diretoria da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais de Educação Física, instituições de ensino, empresas promotoras de eventos na área da atividade física e diversos profissionais isoladamente estão envidando esforços, a nível nacional, no sentido de unificar a classe e impedir que cursos de capacitação profissional de curtíssima duração, voltados para áreas específicas da atividade física (hidroginástica, musculação, personal training, natação para bebês dentre muitos outros) proliferem. Cursos de cunho comercial que estavam surgindo para preparar aqueles que não desejam cursar escola de educação física mas, inserir-se imediatamente no mercado de trabalho com pequeno conhecimento de 20/50 horas, como se tal pudessem substituir o curso de educação Física. estes sim de grande periculosidade para a sociedade.

Contra esses, não por questões corporativas, mas sim por respeito a população, pelo direito a atendimento condigno, foi desencadeada intensa campanha que, em princípio, resultou no cancelamento desses cursos de capacitação específica, permanecendo no mercado os cursos de atualização e reciclagem, com certificação específica apenas para àqueles que já tenham curso ou estejam cursando educação física.

Ratificando a posição de que os cursos de formação de profissionais de educação física estão muito mais voltados ao mercado não formal, apresento as chamadas nos folhetos de propaganda de quatro instituições, duas de São Paulo e duas do Rio de Janeiro que, sem dúvida alguma, refletem o que a maioria oferece e coloca em suas propagandas, independente do curso ser de licenciatura ou bacharelado.

Propaganda de Universidade de São Paulo: "O "país do futebol" está mudando. Melhor para a educação física. A paixão pelos esportes toma conta dos brasileiros e amplia o mercado desse profissional".

"Melhor para o profissional da educação física que viu seu mercado profissional atingir marcas nunca antes iguais".

Os cursos de educação física oferecido, diz a chamada, habilitam o estudante para atuar com crianças, adolescentes, adultos e idosos. As academias de ginástica, as comunidades de bairro, os clubes absorvem o licenciado para programar e executar atividades esportivas e de lazer.

Outra Paulo informa que o curso de educação física visa o desenvolvimento e a manutenção do bem estar biopsicossocial e a conseqüente melhoria da qualidade de vida das pessoas. Informando que ao profissional bem formado as oportunidades se abrem: recreação; treinamento de esportes; reabilitação; marketing esportiva; preparação física; personal training; magistério: ensino e pesquisa em diferentes locais, como escolas, clubes, academias, condomínios e empresas.

No Rio de Janeiro encontramos as chamadas, as propagandas e o trabalho de marketing voltado na mesma direção. Informam que a atuação do profissional é no ensino e pesquisa na área da educação do movimento, do desporto e do lazer; preparação física, técnica e tática individual e coletiva de atletas e sedentários; preparação, organização, administração e direção de eventos, centros e entidades ligadas às atividades físicas-desportivas e ao lazer; participação na prevenção, compensação e reabilitação de problemas físicos e funcionais em crianças, adolescentes, adultos e idosos, estabelecendo como mercado de trabalho, creches, escolas, colégios e faculdades; clubes, associações e centros esportivos; laboratórios de pesquisa e avaliação funcional; condomínios; colônias de férias, hotéis; spas; academias; serviços de orientação física e desportiva residencial, *dentre muitas outras.*

Propaganda enganosa? Certamente não. Há que se considerar que qualquer pessoa pode atuar em todos esses segmentos profissionais acima transcritos por conseguinte os egressos das Escolas de Educação Física estão em condições de adentrar neste mercado.

Se os estudantes e a sociedade tem a ilusão de que para atuar neste segmento é necessário curso de educação física e de que as atividade e os locais onde são oferecidas as mesmas são fiscalizadas por conselho não é responsabilidade das instituições. Na verdade cabe aos profissionais mobilizarem-se definitivamente e consolidarem esta crença popular.

A categoria profissional já ultrapassou a fase externa de resistência inicial quanto a ser profissão e não ofício e interna quanto as resistências aos demais cursos instituídos. Atravessou a fase reivindicatória quando várias manifestações foram apresentadas e discursos proferidos no sentido da autonomia e independência da profissão e até criação do conselho ou ordem dos professores de educação física, agora estamos na fase propositiva, na fase da ação, na fase prática, na saída da adolescência para a idade adulta. Analisadas as questões e a história, apresenta-se uma

nova tentativa com o tramite da regulamentação da profissão e a criação dos Conselhos Profissionais.

O profissional de educação física é o que possui uma formação mais compatível para a atuação eficaz na área da atividade física, do movimento consciente e sistemático.

Por tudo o que foi até aqui exposto entendo que a solução seja a organização profissional. A proposta é de uma organização dentro de um conceito moderno, não corporativo. Esta organização será consolidada através da regulamentação da profissão.

A regulamentação é um instrumento para ação. Nossa profissão não deve ser exercida por diletantes. O simples acúmulo de conhecimentos empíricos ou a marca de algum talento individual não são predicados suficientes para o bom e correto desempenho da profissão.

Vislumbro que toda a consciência da cultura do corpo demonstrada pela sociedade, a ampliação do tempo livre, o crescimento vertiginoso das atividades física, esportivas e recreativas serão absorvidas, serão dinamizadas, serão conduzidas, serão orientadas, serão legitimadas e legalizadas para o verdadeiro Profissional de Educação Física, o egresso das escolas de formação.

Esta é a aspiração da sociedade. Esta é a aspiração de todos nós

Tenho a convicção de que esses anos de luta serão coroados com o Profissional de Educação Física atuando e ocupando o espaço que merece, para o qual é competente e qualificado.

Estou certo de que a categoria saberá isolar os misoneístas (aversão a tudo o que é novo, a recusa sistemática em inovar) e lutar sempre sem desistir jamais.

Endereço: Rua Senador Euzébio 40, Apto. 1001 - RJ - Cep: 22250-080

Bibliografia:

- Profissional de Educação Física ...Existe? Steinhilber, Jorge; Editora Sprint, 1996
- Nova Denominação para o Prof. De Educação Física, uma Expressão inadequada - trabalho apresentado no 1.º Congresso Latino Americano de Educação Física, desporto e recreação, realizado no Rio grande do Sul, em 1984 - Prof. Inezil Penna Marinho.

GTT.5.25. REFLEXÕES ACERCA DOS MOTIVOS QUE PERMEIAM O DESINTERESSE DA CLASSE ESTUDANTIL EM RELAÇÃO AO ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Claudia R. Almeida*, Erica C. Almeida*, Juliano C. de Camargo*,
Karem C. Chicati*, Luciana A. Rodrigues*, Magna C. Moreira*,
Marcelo M. Mendes*, Silvia Sato*, Tania M. Bisinela*.

Resumo: Diante da riqueza das discussões ocorridas no XVIII ENEEF, vimos que não poderíamos ser omissos em buscar, pós evento, esclarecer dúvidas sobre assuntos pertinentes a qualidade de nossa formação. Assim, decidimos levantar dados científicos para tais indagações. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo desenvolver reflexões acerca dos motivos que permeiam o desinteresse de discentes e docentes em particular dos ENEEFs, numa perspectiva de ampliar o quadro de discussões inerentes ao Movimento Estudantil de área em nossa instituição. Esta investigação é do tipo qualitativo, pois busca levantar dados a partir de literaturas e relatos de experiências de pessoas que participaram em épocas passadas no Movimento Estudantil, a fim de detectar a opinião destes sobre os motivos do desinteresse da classe estudantil em participar dos ENEEFs. Para Tal, utilizaremos para análise dos dados a análise de conteúdo explicitada por MINAYO (1994).

* Acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Endereço: Universidade Estadual de Maringá - Centro Acadêmico de Educação Física
Av. Colombo, 5790 - Jardim Universitário - Maringá - PR - 87020-900

GTT.5.26. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DAS DISCIPLINAS ESPORTIVAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSC

Alex Sandro Batista dos Santos

Resumo: Esta pesquisa insere-se na temática "formação profissional" e trata, especificamente, da organização do trabalho pedagógico e suas influências na apreensão do conhecimento por parte dos educadores em formação (acadêmicos) no curso de Educação Física. Os objetivos da mesma são: investigar a organização do trabalho pedagógico e as relações de ensino-aprendizagem no âmbito das disciplinas esportivas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina; Investigar dentro das disciplinas esportivas a existência ou não de espaços para a prática de ensino; Investigar as concepções de aula prática e de aula teórica no curso de Educação Física da UFSC; Investigar as metodologias que são ensinadas aos acadêmicos no âmbito das disciplinas esportivas.

* Bolsista do Grupo PET-CAPES do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Endereço: Ver endereço PET/UFSC

GTT.5.27. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Katia Brandão Cavalcanti

*Resumo: Considerando a problemática da produção de conhecimento ao nível do ensino de graduação, este estudo visa investigar a presença da pesquisa na formação do profissional de Educação Física na UFRN. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa. O grupo investigado é constituído 8 estudantes, bolsistas vinculados a projetos de pesquisa em desenvolvimento. A partir dos resultados obtidos concluiu-se que: 1. por O ensino da graduação em Educação Física não faz sentido se não for acompanhado da prática de pesquisa, tornando-se assim mero **sedentarismo mental** ou **ativismo corporal**, desprovidos de qualquer finalidade acadêmica ou científica relevante. 2. A qualificação da maioria dos docentes do Departamento de Educação Física da UFRN na área da pesquisa é urgente, visando atender às necessidades de produção de conhecimento não só colocadas pela respectiva comunidade científica, como também pela sociedade de um modo mais amplo.*

* Doutora em Filosofia. Departamento de Educação Física - UFRN

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090

Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.5.28. CONSELHO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jorge Steinhilber *

Resumo: A importância dos Conselhos Profissionais. A pertinência da constituição do Conselho dos Profissionais de Educação Física numa visão progressista, democrática, identificada com as necessidades da sociedade e dos profissionais a ela afetos. O Conselho como entidade a que a sociedade pode recorrer e salvaguardar sua qualidade de atendimento. As consequências pela ausência de órgão normatizador da profissão, mormente por deixar os praticantes a mercê de qualquer indivíduo sem a necessária Capacitação profissional e os estudantes das Escolas de Educação Física na ilusão de que a profissão é fiscalizada e de que é necessário a curso de formação para atuar no mercado emergente.

* Habilitação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de História da Educação Física e dos Desportos e de Estrutura e Funcionamento do Ensino na Faculdades Integradas Maria Thereza - Rio de Janeiro.

Endereço: Rua Senador Euzébio 40, Apto. 1001 - RJ - Cep: 22250-080

GTT.5.29. REGULAMENTAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UMA QUESTÃO DE CIDADANIA

Jorge Steinhilber*

Resumo: As atividades físicas como contribuição a constituição da melhoria da qualidade de vida da sociedade. A área das atividades físicas constituindo-se em mercado de trabalho cada vez mais prospero. Alguma reflexão sobre o termo "educação Física" e sua significância. Os benefícios que a sociedade obterá com a regulamentação do Profissional de educação Física. No trabalho um apanhado histórico, filosófico e ideológico da regulamentação da profissão.

** Habilitação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de História da Educação Física e dos Desportos e de Estrutura e Funcionamento do Ensino na Faculdades Integradas Maria Thereza - Rio de Janeiro.*

Endereço: *Rua Senador Euzébio 40, Apto. 1001 - RJ - Cep: 22250-080*

GTT.5.30. PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA ... EXISTE ?

Jorge Steinhilber *

Resumo: Levantar a questão de que qualquer pessoa que esteja conduzindo, orientando e ministrando atividades físicas é denominado de “professor de educação física”. Identificar que a instituição do primeiro curso de educação física, a despeito de ser de licenciatura, não era exclusivamente voltado a área escolar. Refletir a respeito da atual formação dos egressos das Escolas de Educação Física, da realidade conjuntural, da conscientização da sociedade quanto a importância da prática de atividades conjugada com “quem” dinamiza as atividades e, “quem” deveria dinamizá-las.

* Habilitação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de História da Educação Física e dos Desportos e de Estrutura e Funcionamento do Ensino na Faculdades Integradas Maria Thereza - Rio de Janeiro.

Endereço: Rua Senador Euzébio 40, Apto. 1001 - Flamengo - RJ - Cep: 22250-080

GTT.5.31. “O SIGNIFICADO DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA”

Celeine Maria Letro Casita*, Lília Domingos Baracat*
Ricardo Augusto de Jesus Sales*

Resumo: O presente trabalho vem relatar a importância da disciplina Prática de Ensino no processo de formação dos licenciados em Educação Física da UFMG. A disciplina tem por objetivo, propiciar ao aluno em sua formação, a oportunidade de compreender e explicar o processo de ensino-aprendizagem, que veio a suprir deficiências na formação relativas a problematização de questões que vão além da aptidão física e do gesto técnico. Inseridos neste contexto e envolvidos por um momento de busca de outras propostas e concepções de ensino, optamos por estagiar na Escola de Ensino Fundamental de Centro Pedagógico, pelo fato de essa escola atender as nossas aspirações com relação a um projeto político-pedagógico diferenciado daquele que vivenciamos até o momento. O estágio no Centro Pedagógico, o planejamento da disciplina Prática de Ensino, a relação professor orientador-estagiário, o exercício da competência comunicativa e as leituras orientadas, foram pontos relevantes no decorrer da disciplina e foram abordados neste trabalho. A mesma veio reafirmar a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica condizente com a necessidade de formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel enquanto transformadores sociais.

* Acadêmicos do Curso de Educação Física da UFMG.
Ricardo Augusto de Jesus Sales

Endereço: Rua Santa Tereza, nº 263 - Bairro Filadélfia - BETIM/MG - CEP: 32650-100
Tel: (031) 532-1606

GTT.5.32. RELAÇÕES POLÍTICO-SOCIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFSM

Fátima Moraes Garcia*

Resumo: A pesquisa em questão foi desvelada pela aproximação concreta e real com as relações político-sociais presentes na realidade deste Curso o que tornou-se possível pelas suas características metodológicas e pelos seus objetivos. Assim, conhecendo determinadas influências dessas relações sobre esta formação de professores de Educação Física. Desta forma, o estudo fundamenta-se numa pesquisa participante e no enfoque crítico-dialético, discorrendo desde contextualizações, críticas, resgate históricos e problematizações, na intenção de melhor compreender as relações político-sociais vigentes neste Curso de Educação Física. Sempre levando em consideração o contexto geral da sociedade o qual está inserido e estabelecendo relações através dos seus diversos campos de atuação profissional.

* Graduada em Educação Física pela UFSM em Julho/1997; Instituição - Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação Física e de Desportos.

Endereço: Rua Appel, 225/201 - Centro Santa Maria - RS - Cep. 97015.030

GTT.5.33. EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE MAGISTÉRIO PARA OS POVOS INDÍGENAS

João Vaz Pedroso de Barros Neto*

Resumo: Este trabalho constitui-se da produção das Temáticas da Cultura Corporal em forma de Livretos/Cartilhas, oriundas da Cultura Índia e não-Índia, registrados em Língua Portuguesa e materna, enriquecidos com desenhos e apresentados no Festival da Cultura Corporal com um grupo de 44 professores/cursistas do Projeto Tucum - Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso no POLO I, abrangendo oito grupos étnicos e desenvolvido nas aulas de Educação Física. O mesmo possibilitou fazer uma reflexão crítica acerca dos elementos culturais e científicos presentes na sua comunidade/escola e a utilização deste material didático- pedagógico junto aos seus alunos, além de trabalhar a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal, privilegiando uma educação escolar indígena bilingüe e intercultural, constituindo-se portanto, em mais uma área de interesse e a atuação para a Educação Física na Formação Profissional destes grupos étnicos.

* Professor Especialista em Fundamentação Filosófica da Educação Física e trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT.

Endereço: Q 10 Bl A-1 Apto 204 Jardim Aeroporto - Várzea Grande-Mt - Cep:78.125-840
Fone Residencial: (065) 682-2996 - **Fone Comercial:** (065) 322-1140 Ramal 32

GTT.5.34. UMA DIMENSÃO ESQUECIDA: O CORPO. ESTUDO DO CONCEITO DE CORPO HUMANO DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Fernando Antonio Oliveira Marques*

Resumo: O presente trabalho é uma tentativa de desvelar o mundo conceitual dos professores que ministram aulas de Educação Física Escolar nas séries iniciais do 1º grau. Trata-se de analisar como esses professores pensam conceitualmente o corpo humano. A análise dos dados referendou-se na abordagem sócio-histórica da formação e desenvolvimento dos conceitos e nas concepções de corpo humano construídas ao longo do processo sócio-histórico-cultural do ser humano. Para isso, optou-se, na segunda parte, por um incursão histórica sobre as concepções que foram se elaborando acerca do corpo humano. Na terceira parte, faz-se uma análise do estágio de desenvolvimento, em que se encontram o conceito de corpo humano destes dois grupos de professores. Na quarta parte, delinea-se alguns elementos indicadores da fragilidade conceitual de corpo humano mediada pelos centros de formação.

*Graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Professor da Universidade Federal do Ceará.

GTT.5.35. ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS: O PROJETO DE UMA ÉPOCA

José Tarcísio Grunennvaldt*

Resumo: O estudo tem como objeto de análise a Escola Nacional de Educação Física e Desportos da Universidade do Brasil. Trata da gênese dos cursos de Formação de Professores de Educação Física e Desportos e da relação que a ENEFD e seus protagonistas, militares, médicos e esportistas têm com o projeto político do Estado Novo. Esta relação representou um estímulo fundamental no sentido de massificar e valorizar a Educação Física no Brasil. Nesses anos foram lançadas as bases de uma Educação física apoiadas na atividade prática/preparação física, que se consolidou enquanto paradigma da aptidão física/saúde. Os sujeitos políticos, médicos, militares e esportistas foram os intelectuais orgânicos pelas relações estreitas que tinham com o Estado Novo. Historicamente, a Educação física no Brasil tem sido indissociável na construção do projeto político hegemônico do Estado.

* Mestrando em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de Departamento de Educação Física da UFS.

Endereço: Rua Lenio de Moura Moraes, 155 Bl 05, Ap. 301 - Cd. Praias Do Nordeste - Farolândia - Aracaju - Sergipe - 49 030 100 - Tel - 079 248 1831

GTT.5.36. RELAÇÃO DA LICENCIATURA E BACHARELADO COM OS NOVOS PARADIGMAS DA AÇÃO MOTORA

Eliane Rabistek*

Resumo. Como se entende e se define uma formação através da Licenciatura e do Bacharelado, que tipo de profissional espera-se formar: um generalista ou um especialista, é o primeiro

objetivo deste trabalho. Segundo a revisão de literatura consultada é possível discutir estas questões, procurar soluções e colocá-las em prática. Uma destas soluções é proposta por PARLEBÁS. Segundo o autor, a nova visão da ação motora vem revolucionar toda forma já pensada sobre esta área, é preciso estruturar o conhecimento embasado cientificamente na construção de uma área que não se valha do conhecimento de outras áreas para se justificar. A relação de uma das propostas de formação acadêmica; Licenciatura ou Bacharelado, com o paradigma da nova visão da ação motora, pode-se dizer, está na associação de se instalar um Bacharelado melhor estruturado e mais elaborado dos que já foram vistos até hoje com a teoria apresentada por PARLEBÁS, pois está caminha no sentido da especificidade.

* Cursando (1997) pós-graduação em Pedagogia do Esporte na UFPR.

Endereço: Rua Ricardo Negrão Filho, 143 - São Jorge - Curitiba - PR - Cep: 81320-300
Tel.: 347-4739.

GTT.5.37. GINÁSTICA: EM BUSCA DE SUA IDENTIFICAÇÃO NO ÂMBITO

Albertina Bonetti*

Resumo: Dentre o conjunto de conhecimentos da área da Educação Física, a ginástica é um dos mais questionados, tendo em vista sua complexidade e seu significado histórico. Destaca-se, também, a sua importância no contexto do ensino formal (escola) e no aspecto informal (academias e clubes). O espaço da ginástica nos conteúdos desenvolvidos na Educação Física e os questionamentos sobre a sua finalidade, observados na literatura especializada, despertaram o interesse na realização de um estudo sobre os conteúdos dos Programas de Ensino das Disciplinas de ginástica nos Cursos de Formação de Profissionais na área de Educação Física no Estado de Santa Catarina. Pretende-se com esta pesquisa, incentivar uma atuação mais comprometida, crítica e participativa do profissional junto à sociedade, através de novos caminhos para à Educação Física Escolar.

* Aluna do Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Teoria e Prática Pedagógica; Professora do Instituto Estadual de Educação.

Endereço: Rua Artista Bittencourt, n.160, Apto. 304 - Florianópolis - SC -
Tel.: (048)222-8726 - E-mail: tina@cds.ufsc.br

GTT.5.38. O COTIDIANO ESCOLAR: A APROXIMAÇÃO DA FORMAÇÃO TEÓRICA INTEGRANDO LICENCIANDO E LICENCIADO.

Josiane Vendramin*, Rosicler Terezinha Goedert**

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo ressaltar questões básicas evidenciadas na aproximação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Paraná com o cotidiano da escola pública. O alcance desse ocorreu através de Ciclos de Palestras e Debates, vinculado ao Projeto: "Integração Licenciando e Licenciado" PROLICEN7LICENCIAR-UFPR/96. Foram estabelecidos temas que garantissem a abrangência dos aspectos pedagógicos, políticos, sociais, econômicos. Os registros dos debates

e palestras realimentaram a formação acadêmica dos licenciandos e licenciados, buscando a aproximação teórica do cotidiano, desenvolvendo o pensamento crítico e ações reflexivas.

* Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Física e Bolsista do PROLICEN/LICENCIAR-UFPR-96/97.

** Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação- UFPR.

Endereços:

Josiane Vendramin. Rua Padre Lopacinski, nº 15- Jardim Gabinete - Curitiba-PR - Cep: 81280-080. Rosicler Terezinha Goedert. R. Paraíba, nº 2694 - Vila Guaira - Curitiba/PR - Cep: 80.630-000

GTT. 5.39. AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DO RS E O PROJETO DE LEI Nº 330/95 - REGULAMENTAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA .

Carlos Alberto Oliveira Garcia*

Resumo: A questão da instituição de um instrumento jurídico regulador da profissão de EDUCAÇÃO FÍSICA, delimitando os espaços de atuação e garantindo o exercício profissional dos mesmos, é questão há muito discutida entre os professores de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. A Associação dos Profissionais de Educação Física-APEF/RS, debate esta questão desde a década de 70. O saudoso Prof. Jacinto Targa, muito contribuiu para essa discussão, apresentando trabalhos e promovendo debates a respeito. Nos Congressos de Tramandaí, (hoje em Capão da Canoa- RS) famosos em todo o território Nacional, vários foram os temas a respeito e em, praticamente todas as Assembléias Deliberativas, a luta pela regulamentação foi aprovada por ampla maioria de votos. Mais recentemente, na reunião de diretores de Faculdades de Educação Física do RS, promovida pelo Instituto Porto Alegre-IPA, ficou evidente que o corpo docente e discente de todas elas são favoráveis à Regulamentação pois há a preocupação com os alunos que estão recebendo conhecimento científico que os habilitarão a atuar condignamente mas que, no entanto, terão de concorrer no mercado de trabalho, com autodidatas, ex-praticantes e outros, muitas vezes sem nenhuma formação acadêmica.

* Coordenador da Escola Superior de Educação Física do Instituto Porto Alegre

GTT.5.40. FORMAÇÃO, PERSPECTIVAS E REGULAMENTAÇÃO DA PROFISSÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Sergio Kudsi Sartori*

Resumo: Este estudo focaliza, numa perspectiva histórico-crítica, segundo o ponto de vista de lideranças e de outros profissionais da Educação Física, as perspectivas e limites dessa profissão, bem como as avanços e desafios no sentido de sua regulamentação. Os pressupostos teóricos apóiam-se na contribuição de estudiosos da problemática do trabalho e do exercício profissional, em termos gerais e, em particular de profissões como o magistério, na atualidade. Do ponto de vista metodológico, entrevistaram-se 17 profissionais que exerciam atividade de liderança e aplicou-se um questionário a 119 profissionais da Educação Física, docentes e não-docentes. Os resultados permitiram a constituição dos seguintes núcleos temáticos: Formação,

Exercício, Regulamentação e Perspectivas Profissionais. Ao final, apresentam-se considerações e sugestões, tendo em vista reverter problemas relativos à formação, à organização da categoria e ao aprimoramento qualitativo dos serviços prestados à população por profissionais de Educação Física

*** Professor Titular das disciplinas: Tecnologia e Elaboração de Projetos em Educação Física e Judô das Faculdades Integradas Moacyr Sreder Bastos**

Endereço: Rua Marechal Serejo 601 BL 03 AP 202, Jacarepaguá - Rio de Janeiro - RJ
CEP: 22.743.380.

GTT.6.1. O PAPEL DA ESTÉTICA NA LINGUAGEM CORPORAL LÚDICA

Christianne Luce Gomes Werneck *

Resumo: Reflexão sobre a importância da estética para a compreensão dos gestos na linguagem corporal lúdica, a partir de três concepções básicas: a teoria platônico-aristotélica de arte como imitação, na qual o artista reproduz apenas a aparência do objeto copiado, sem entender a essência das coisas que imita; o conceito estético hegeliano de arte como criação, com ênfase na subjetividade e na natureza "espiritual" da arte; e o entendimento kantiano de arte como construção, possibilidade de interação entre a subjetividade e a objetividade, entre a forma e o conteúdo na experiência estética. Uma vez que os gestos são construídos socialmente, as diferentes concepções de estética podem retratar perspectivas distintas, vinculadas a projetos de dominação ou de resistência à lógica dominante, sendo essa última concretizada por meio da vivência corporal lúdica, que encontra no sentido estético de arte como construção, uma chance de releitura crítica do significado dos gestos em nosso contexto.

Palavras iniciais

A noção de estética é uma das mais fecundas que a ação humana nos legou, constituindo um elemento fundamental para a compreensão do significado dos gestos na linguagem corporal lúdica.

Uma vez que os gestos dialogam constantemente com o contexto, nos dias de hoje busca-se, cada vez mais, padronizá-los em nome de um fazer globalizado, fruto de um processo que tem como finalidade a imposição de valores culturais, os quais estabelecem íntimas relações com determinados conceitos de estética.

A palavra *estética* é relativamente recente em nosso vocabulário – surgiu na segunda metade do século XVIII –, e possui diferenças quanto ao seu significado em nossa realidade. Apesar dessas diferenças, atualmente, a estética integra o discurso cotidiano, sendo associada, unicamente, à beleza física, à beleza plástica. Em outras palavras, restringe-se à forma, à aparência exterior.

Essa visão parcial da estética subjugava-se aos interesses socioeconômicos dominantes, que se esforçam por difundir modelos de corpo – valiosas mercadorias – reconhecidos como legítimos. O padrão corporal estético legitimado em nosso meio é amplamente disseminado pelos meios de comunicação de massa e diz respeito não somente à constituição física, mas também ao comércio de produtos destinados ao consumo.

Baseada nas considerações de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992), penso que o termo *legítimo* refere-se a todo arbitrário cultural que é reconhecido como dominante, permitindo a perpetuação de um poder fundamentado no desconhecimento da verdade objetiva desse arbitrário.

A difusão e o consumo de determinados modelos de corpo – arbitrário cultural dominante – requer, portanto, que os gestos corporais sejam realizados de forma mecânica e fragmentada em nome de um ideal "estético", correspondendo assim aos princípios propagados pelos segmentos que controlam as regras do jogo sociocultural e político praticado em nosso contexto.

Nesse jogo, o discurso do contexto é inscrito no corpo, e os gestos revelam (ou dissimulam) a emaranhada teia da lógica dominante por eles incorporada. Com isso, a linguagem

* Professora de Recreação/Lazer da Escola de Educação Física/UFMG; Mestre em Educação Física e Especialista em Lazer pela UFMG; Coordenadora do Centro de Estudos do Lazer e Recreação – CELAR – da mesma instituição.

corporal pode retratar duas perspectivas distintas: os projetos de dominação a partir da linguagem corporal alienada e a perspectiva da resistência à lógica dominante, por meio da linguagem corporal lúdica.

Os significados de estética podem corresponder a ambas perspectivas, uma vez atrelados à dinâmica de toda a nossa vida social. Nesse sentido, é importante redescobrir o papel da estética na linguagem corporal lúdica, o que poderá nos possibilitar uma releitura crítica do significado dos gestos em nosso contexto sociocultural histórico.

Redescobrimos os significados de estética na história ocidental

Como nos esclarecem Gérard Durozoi e André Roussel (1993), do ponto de vista filosófico o termo *estética* expressa o estudo das condições e efeitos da criação artística, ou seja, o estudo da *arte* e do *belo*.

Na história da estética podemos encontrar uma grande variedade de definições da arte e do belo. Mesmo que cada uma dessas definições tenha, a princípio, a pretensão de exprimir de forma absoluta a essência da arte, hoje difunde-se a idéia de que a maior parte delas revela essa essência apenas de um ponto de vista particular, independente do conceito estético difundido.

a) O conceito estético de arte como imitação

Na filosofia antiga as noções de arte e de belo eram consideradas diferentes e reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada *poética* pelos pensadores gregos, ou seja, arte produtiva, e produtiva de imagens. Segundo Nicola Abbagnano (1970), o belo não integrava o universo da poética, era considerado à parte, assumindo outras características.

Na interpretação platônica, o belo representa a manifestação evidente do mundo das Idéias, englobando o verdadeiro conhecimento científico, totalmente desapegado das coisas sensíveis. De acordo com o costume grego, o belo era associado ao *bom* e o feio, ao *mau*. A “verdadeira” beleza era considerada imortal, um dom que transcendia e ultrapassava, em muito, a simples beleza física.

A beleza corporal era pouco estimada nos escritos platônicos, como pode ser identificado em um de seus discursos sobre o amor: “Mau, com efeito, é o amante vulgar que prefere o corpo ao espírito, pois o seu amor não é duradouro por não se dirigir a um objeto que perdure” (*Banquete*, p. 89).

Entretanto, os guerreiros traziam em seu porte atlético as marcas de seu *status* possível, que perece com o tempo. Por garantirem a defesa da Cidade-Estado perante a ameaça de guerra dos países vizinhos, quanto mais atléticos e belos fossem os seus corpos, mais temidos seriam. Apesar de a beleza física ser negada, por constituir apenas a parte mortal do ser humano, as esculturas gregas retratam corpos *seminus* ou *nus*, como meio de reforçar o poder político que os corpos belos e bem constituídos expressam.

Tais esculturas – obras de arte – são consideradas como *imitação* das coisas sensíveis ou dos eventos que se processam no mundo das coisas sensíveis, representando um empecilho para ir além da aparência na direção da realidade e das virtudes. Platão confirma esse pensamento em sua obra *A República*, quando conclui que a arte repousa na aparência sensível, na ilusão e no erro. Nesse sentido, os gestos corporais são restritos ao simples fazer mecânico, representando uma cópia – imperfeita – do mundo inteligível, um verdadeiro entrave à contemplação das idéias perfeitas e eternas.

Platão insiste na passividade da imitação artística. Em suas considerações, o artista apenas reproduz a aparência do objeto construído, ou seja, copia a aparência dos homens, de seus gestos e de suas atividades sem entender a essência das coisas que imita. Assim sendo, os gestos

corporais são meras repetições executadas sem crítica ou reflexão, construídos a serviço dos projetos de dominação.

Aristóteles reforça ainda mais a interpretação da arte como imitação. Segundo sua teoria, o valor da arte advém do valor do objeto imitado. Ao artista pertence o mérito da escolha oportuna do objeto copiado, seja ele um gesto, um templo ou uma poesia. Uma vez escolhido o objeto, o artista não faz mais do que reproduzi-lo em suas características próprias. Pouco importa se o objeto imitado é uma coisa natural ou uma entidade inteligível ou transcendente: a passividade da imitação permanece.

O pensamento aristotélico julga que o belo consiste na ordem, na simetria e em uma grandeza que se preste a ser facilmente abrangida pela visão na sua totalidade. Para esse autor, um ser vivente não pode ser belo se for demasiadamente pequeno, nem desmedidamente grande. Para que o corpo seja considerado belo, deve apresentar uma certa grandeza que torne possível abarcá-lo pelo olhar (*Arte retórica e arte poética*).

Devido à sua formação básica em Medicina, Aristóteles salientou a importância do corpo biológico, considerando a saúde e a beleza como virtudes agradáveis e necessariamente boas. “A beleza, para a idade madura, consiste em ter um corpo apto para os trabalhos da guerra, em possuir aparência agradável, mas que simultaneamente inspire medo” (*Arte retórica e arte poética*, p.47).

A ginástica era amplamente utilizada para a conquista desses ideais de saúde e de beleza. Para tanto, os gestos deveriam ser realizados tendo em vista o alcance não da força corporal animalesca, mas em virtude de sabedoria, moderação e harmonia interior. Por esse motivo, as obras de arte que tivessem como objetivo a imitação dos gestos corporais precisavam retratar, de forma perfeita, os valores da alma, pois ela era, indiscutivelmente, mais valorosa do que o corpo.

Apesar das particularidades de Platão e Aristóteles, ambos acreditam que a arte significa uma imitação da realidade perfeita e bela. Para o primeiro, a imitação do mundo das Idéias é marcado pela noção de beleza; para o segundo, a imitação da natureza depende da habilidade do artista em representá-la.

Dessa forma, à medida que o conceito de imitação veio se perpetuando como a definição da arte, não se questiona o caráter supostamente passivo ou receptivo da estética presente nessa concepção, nem mesmo os projetos de dominação incutidos nos gestos, concebidos como meras repetições a serviço de determinados interesses.

b) O conceito estético de arte como criação

A teoria da imitação predominou até os primórdios da Modernidade, período constituído pela crescente separação entre o mundo subjetivo e o objetivo, com ênfase na racionalização (Werneck, 1995).

Ao mundo objetivo cabia o estudo dos fenômenos naturais, realizados por meio do método científico, da experimentação, do levantamento de hipóteses lógico-rationais, dos cálculos matemáticos e princípios geométricos, base do novo conhecimento técnico-científico. Paradoxalmente, a arte deixa de ser vista como uma imitação da natureza para ser atribuída, unicamente, ao domínio subjetivo, sendo destituída de qualquer fundamento objetivo.

Essa nova maneira de considerar a arte foi defendida por Jean-Jacques Rousseau. Para esse autor, arte não significa descrição ou reprodução imitativa do mundo empírico, mas o transbordamento de emoções e de paixões. Se por um lado os gestos ditos científicos – neutros, técnicos e objetivos – assumem como critérios de cientificidade a certeza, a exatidão e a utilidade, os gestos “artísticos” buscam retratar a essência subjetiva do universo humano, sufocada diante dos modernos princípios delineados pela supremacia da razão (Durozoi, Roussel, 1993).

Contudo, essa nova maneira humanista de conceber a arte destacou apenas o seu lado subjetivo, ignorando os aspectos objetivos a ela inerentes, tais como a sistematização e a própria técnica.

Arelada a essa noção subjetiva, aparece o conceito de arte como *criação*. Segundo esse pensamento, toda criação estética é, em princípio, absolutamente livre. A arte consiste na própria atividade criadora do Absoluto, e a arte humana é uma continuação da atividade criadora de Deus.

Para Hegel, o artista deve recolher no mundo exterior as melhores formas e reuni-las, ou fazer uma escolha das fisionomias para encontrar as formas mais adaptadas ao seu conteúdo. Após recolher e escolher, surge então o ato criador e, na sua própria fantasia, ao conhecer as formas com sensibilidade e com um sentido profundo, deve então criar e exprimir o significado que o inspira (Abbagnano, 1970).

Os gestos, no campo da arte, gozam de uma maior liberdade de expressão e se voltam para a beleza espiritual, passando a ser encarados como uma forma de agir baseada na criatividade, na emoção individual de um sentimento, no deleite, na imaginação e na fantasia, como nos lembra Leda Hühne (1994).

Justamente pelo seu caráter de criação, a arte pertence à esfera do espírito Absoluto e é, ao lado da religião e da filosofia, uma das suas manifestações ou realizações no mundo. A arte não reproduz nada de existente, mas produz sempre algo de novo, constituindo uma nova situação espiritual. Assim, não é imitação, mas criação, pensamento que consiste em resolver problemas, e não reproduzir objetos ou idéias.

Os pilares dessa concepção são a ênfase na subjetividade, a pequena importância atribuída aos meios técnicos da expressão e a insistência na natureza “espiritual” da arte, uma vez que ela parece pertencer apenas aos domínios do Espírito. As interpretações artísticas indicam o caráter subjetivo dos gestos, mas essa postura de negação aos fundamentos objetivos revela as fragilidades do discurso estético como pura criação, que também se coloca a serviço de projetos de dominação.

c) O conceito estético de arte como construção

Esse conceito é fruto da consideração da estética nem como pura receptividade, nem como pura criatividade, mas como um encontro entre a natureza e o homem, ou como um produto complexo no qual a obra humana se acrescenta à da natureza.

Esse foi o conceito abraçado por Kant, concebeu a estética como uma forma de juízo refletor. Uma forma da capacidade de julgar, que traz à tona a subordinação das leis naturais à liberdade humana, ou o finalismo da natureza em relação ao ser humano. Esse finalismo pertence ao encontro entre a natureza e o homem devido ao fato de a ação humana realizar na natureza os seus fins, experimentando um sentimento de prazer. Esse autor estabeleceu a identidade do artístico e do belo, afirmando que a natureza é bela quando tem a aparência da arte, e que a arte não pode dizer-se bela senão quando nós, embora conscientes de que é arte, a consideramos como natureza (Abbagnano, 1970).

Kant incluía o conceito de um encontro entre a natureza e a liberdade humana: encontro pelo qual a arte não prescinde da natureza, mas a subordina a si e o ser humano frui dessa subordinação como de uma necessidade aplacada.

Para esse autor, a dimensão estética da arte é como um jogo. É, portanto, o domínio em que o homem e a natureza interagem juntos, a natureza limitando e condicionando a liberdade humana, e esta procedendo pela composição e unificação dos dados naturais, passando a ser elemento constitutivo da realidade social. Afinal, tudo o que os artistas constroem permanece como testemunho de um dado contexto histórico.

A arte é, pois, uma obra de construção que sofre condicionamentos. O teorema fundamental dessa concepção de arte é a identidade da produção artística com a sua técnica, que se materializa por meio da relação dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre a forma e o conteúdo.

A experiência estética é, pois, aquilo que se concretiza numa inter-relação entre o sujeito e o objeto, ambos concebidos como parte constitutiva da realidade sociocultural mais ampla. A arte integra o processo dinâmico da própria vida, possibilitando-nos uma releitura crítica do significado dos gestos em determinado contexto de discurso.

Nessa perspectiva, os gestos dialogam com a cultura suscitando emoções. Mas eles expressam também os desafios conquistados, os instrumentos materiais utilizados, os recursos técnicos empregados; revelam suas intenções e visões de mundo, bem como o seu poder de imaginar e de reinventar a realidade social.

Assim sendo, o processo artístico não é mera reprodução ou imitação de uma dada realidade, mas um dos caminhos que conduzem à visão dialética das coisas, dos sentidos e da vida humana. O processo artístico é um processo dialógico, um constante (re)descobrir e (re)interpretar do contexto sociocultural histórico mais amplo.

Com isso, a arte constitui o “universo do discurso”, podendo ser também definida como *linguagem simbólica*. O ser humano constrói o universo, simbolicamente, através da linguagem, uma vez que é por meio da construção de um sistema de símbolos que se torna possível apreender o mundo (Espósito, 1991).

Para Bakhtin (1979), *símbolo* é algo destinado a representar um objeto, um gesto, uma situação, um conceito, podendo substituí-lo quando necessário, pois guarda uma relação de sentido. *Signo*, por sua vez, tem caráter de imagem, cuja forma e conteúdo refletem aquilo que é simbolizado. *Sinal* é uma representação natural, uma parte do mundo físico do ser que, em sua essência, não tem a intenção de comunicação.

A base da função simbólica é a relação abstrata entre o objeto e seu símbolo, e é pela construção de um sistema de símbolos que o homem apreende o mundo, *universo simbólico construído através da linguagem*, tal como nos fala Bakhtin (1979).

Do ponto de vista de Durkheim (*apud* Alves, 1987:198) “não há dúvida de que a linguagem e, conseqüentemente, o sistema de conceitos que ela traduz, é produto de uma elaboração coletiva”.

Enquanto *enunciação e atividade constitutiva*, a linguagem é um produto social que demanda a interação entre a forma e o conteúdo do discurso, e representa a *ação comunicativa de um locutor*, em dada situação de comunicação, englobando o conjunto de enunciados por ele produzidos. No diálogo entre um locutor e seu interlocutor, ambos assumem o papel de sujeitos que, permanentemente, elaboram/reelaboram o discurso. Nesta perspectiva, a linguagem pode ser concebida como um processo artístico – criador e constitutivo – que tem seus pilares alicerçados na troca de experiências e na interação entre o sujeito e o objeto do discurso (Franchi, 1977).

Dessa forma a linguagem, processo ao mesmo tempo criador e constitutivo, revela que o ser humano não vive isolado em um universo puramente físico, mas em um universo simbólico onde a estética, dentre outras formas simbólicas, representa um dos fios que tecem a rede simbólica, a emaranhada teia da experiência humana.

Estética e linguagem corporal lúdica

Uma vez que a presença humana é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa, a linguagem corporal mantém íntimas relações com o processo artístico, enquanto possibilidade de expressão e de comunicação que compõe o universo simbólico do ser humano. Afinal, toda

expressão e todo gesto humano representam um processo comunicativo intencional, podendo ser considerados verdadeiras obras de arte.

Nos dizeres de Merleau-Ponty (1975:355), “a quase eternidade da arte confunde-se com a da existência corpórea, e temos no exercício do corpo e dos sentidos, enquanto nos inserem no mundo, material para compreender a gesticulação cultural, enquanto nos inserem na história.”

Os gestos corporais não representam o vivido apenas em dado momento: eles estão entrelaçados à realidade e às condições concretas de existência, envolvendo valores de vida, classe social, medos, carências e o prazer/desprazer experimentados em uma dada situação. Com isso, expressam as contradições vividas no cotidiano e também a possibilidade de enfrentamento dessas contradições, na luta contra os limites impostos pelas normas, regras e valores dominantes em nossa sociedade.

Para que as contradições e os limites impostos ao corpo sejam enfrentados, é fundamental considerar a sensibilidade, alcançada mediante a redescoberta de vivências valorativas até mesmo nos momentos mais singelos (Pinto, 1995).

A sensibilidade, no pensamento de Maurice Merleau-Ponty (1994), reveste-se de uma significação central na vida humana e constitui o fundamento básico da *unidade do ser*. Em Merleau-Ponty não há um decreto arbitrário que supõe a sobreposição da alma em relação ao corpo. O ser humano é uma unidade que compreende ao mesmo tempo corpo e alma, constituindo uma tensão dialética entre interioridade e exterioridade, entre sujeito e objeto. Essa compreensão da totalidade humana pressupõe movimento, que é a expressão da própria vida e do tecido histórico que constitui os gestos.

Como lembra Antonio Muniz de Rezende (1990), a condição humana é corporal. Por esse motivo, os gestos integram uma estrutura propriamente humana, unificada e plenificada – através do sentido – como forma simbólica.

O corpo, totalidade expressiva intencional, se constrói e é construído por uma história individual e coletiva, sofrendo influências de diferentes naturezas. O corpo possui diferentes linguagens, que se manifestam, simbolicamente, de várias maneiras. Aprendendo a ler as “manhas” do corpo – seus ruídos, seus silêncios, seus desejos e intenções – estaremos assumindo papéis de sujeitos constituintes e constituídos pelo contexto mais amplo (Werneck, 1995).

A *linguagem corporal*, que se concretiza em um universo simbólico, possibilita as mais variadas e sutis mensagens. Por esse motivo, antes de aprendermos a ler as palavras “escrita” e “oral”, deveríamos aprender a ler a palavra “gesto” que, usando uma expressão de Merleau-Ponty (1975), faz parte da linguagem indireta e das vozes do silêncio.

O corpo, como *corpo próprio* ou *vivido*, é dotado de intencionalidade, englobando diferentes sentidos. Descrevendo a relação intencional que une o sujeito – encarnado e contextualizado – às coisas e ao outro, Merleau-Ponty (1994) faz da dimensão histórica do vivido o ponto de partida de suas análises. Para tanto, esse autor busca construir, a partir da existência corpórea – que se confunde com a “quase eternidade da arte” –, uma teoria do sentido e dos signos. Assim, a unidade do ser humano se concretiza em sua raiz sensível, corpórea, simbólica, artística e lúdica.

A essência lúdica revela a possibilidade de que tudo seja diferente, significativo e prazeroso para aqueles que brincam, uma vez que se busca momentos de brilho – de realização e de alegria – que se esforçam por ampliar as dimensões da qualidade do viver.

Os anúncios lúdicos sobre o viver falam, assim, dos horizontes possíveis, buscando estratégias críticas e criativas capazes de alargar a compreensão sobre os condicionamentos e sobre as manobras impostas aos gestos em nosso contexto. Com autenticidade e autonomia, as normas são construídas coletivamente, fazendo da liberdade um exercício dialético, fruto da interação com o outros, com os materiais e com a realidade sociocultural histórica.

Pela palavra gesto contextualizada, a linguagem corporal lúdica concretiza extremos de beleza e de originalidade capazes de movimentar o humano do ser, despertando-o do sono dogmático que faz das certezas a sua regra principal. Ludicamente, buscamos compreender o passado e refletir sobre o nosso presente, procurando transformar em dúvidas as verdades cristalizadas em nosso ser, que tolhem o aflorar da imaginação criadora e da nossa sensibilidade.

A sensibilidade representa uma possibilidade concreta de atar vínculos entre os gestos corporais lúdicos e a nossa realidade sociocultural, em um processo interativo no qual a estética assume um papel fundamental.

A estética é uma posição assumida diante da vida, caracterizada pela consciência da dimensão crítica e criativa do ser humano e do significado dos seus gestos. Para tanto, é importante não somente ampliar os horizontes da percepção e a potência da imaginação, mas também desenvolver os poderes da razão como agudeza da sensibilidade para construir e apreciar a arte em todas as suas manifestações.

Isso não significa conceber a arte não como simples entretenimento, mero objeto de consumo ou mercadoria valiosa, mas como um modo peculiar de desvelamento da existência por meio da linguagem corporal lúdica, tendo em vista a participação cultural em patamares elevados como nos diz Marcellino (1990), ou seja, críticos e criativos.

O desafio que se coloca à estética é apontar a possibilidade de interpretação dos sentidos da obra criadora, mesmo sendo ela dissimulada em sua própria aparência sensível, muitas vezes devido às artimanhas do jogo de poder dominante em nosso meio. Essa forma de encarar o sujeito contextualizado demanda valorizar recursos diferentes da razão científica, tais como a intuição, a memória e a imaginação, que nos despertam para a forma expressiva, o vigor de criação e o prazer estético dos gestos.

Que possamos redescobrir o significado dos gestos na linguagem corporal como prazer estético: incorporando a capacidade da arte como permanente (re)construção do ser humano, dialogando com a realidade e valorizando o cotidiano e a diversidade cultural de forma lúdica, consciente, crítica e criativa.

Bibliografia:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 10.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DUROZOI, Gérard, ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papirus, 1993.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *A escola: os processos institucionais e os universos simbólicos*. São Paulo: Faculdade de Educação da PUC-SP, 1991. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- FRANCHI, Carlos. *Linguagem; atividade constitutiva. Almanaque; cadernos de literatura e ensaio, n.5*. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- HÜHNE, Leda M. (Org.). *Fazer filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens; o jogo como elemento da cultura*. SP: Perspectiva, 1993.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A linguagem indireta e as vozes do silêncio*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Os pensadores; 41).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- PINTO, Leila Mirtes S. de M. *Et al. O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal/ SMES, 1995.
- PLATÃO. A República. *In: Diálogos III*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- PLATÃO. Banquete. *In: Diálogos I*. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- SANTIN, Silvíno. *Educação Física; Ética. Estética. Saúde*. Porto Alegre: EST, 1995.
- WERNECK, Christianne Luce Gomes. *O uso do corpo pelo jogo de poder na Educação Física*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 1995. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).

Endereço: Rua Paulo Piedade Campos, 850/302, Bloco B – Estoril – Belo Horizonte/MG. CEP. 30.455-250 – Fone: (031) 378-2553

GTT.6.2. A CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS PRÁTICAS DE LAZER

Palmira Sevegnani de Freitas *

Resumo: *A presente pesquisa, busca observar as relações intersubjetivas que se traduzem nas marcas dos corpos-sujeitos, enquanto participes-participados nas práticas de Lazer, desenvolvidas em pátios de escolas públicas, no sentido de democratizar ações e espaços para o jogo, a dança e a brincadeira. Trabalhei com a questão da observação dos diferentes entendimentos a respeito do lazer na escola, numa perspectiva de elucidar a existência de mecanismos especializados para a segregação e manipulação das subjetividades singularizadas, quero dizer, do prazer, do desejo, da alegria, do corpo brincante. Ao admitir o fato, de que a subjetividade é vivida num contexto social pelos indivíduos em sua existência particular, de um lado, identifiquei mecanismos que intensificam as relações de opressão e dominação e, por outro lado, encontrei corpos-sujeitos buscando ampliar as possibilidades de criação e recriação do corpo brincante, dinâmico, expressivo, emancipado.*

Na Grécia Antiga as práticas relativas ao trabalho e ao lazer, estavam integradas às festas, às colheitas, nas quais essas atividades tinham significados compatíveis e essenciais à vida das pessoas. Os jogos tinham características curiosas e, o jogador tinha como objetivo superar-se, ser excelente.

Simultaneamente, da sociedade tradicional burguesa à modernidade, foram incutidas regras que devem ser respeitadas para o bem-estar social. Por isso, os homens criaram relações de trabalho, relações de produção, relações de tempo e espaço.

Historicamente, os homens estabelecem diferentes relações de trabalho e de produção. O trabalhador é visto somente como um objeto na produção. Esse pensamento exclui o sentir, o agir e o pensar.

Para Santin, “viver é realizar o sentir”. Ele afirma que as questões do homem, da vida, dos fatos, das coisas foram enclausuradas na estreiteza e simplificação dos conceitos e laboratórios. (1995, p.53)

Os corpos-sujeitos¹ que já têm consciência opressão nas relações de trabalho, passam a se perguntar, se nestas circunstâncias pode o lazer sobrepujar o trabalho. Para Heidegger “o tempo de lazer, o tempo livre, é o clima de um abrigo temporal, ou mesmo paradisíaco, em cujo centro se encontra a árvore da vida”. (apud BUYTENDIJK, 1977, p. 81)

Buytendijk afirma que no tempo de lazer manifesta-se a nostalgia de reencontrar, em nossa existência adulta, o contato despreocupado, simpático com as coisas e com as pessoas. (id., p.81) E, o componente lúdico se manifestava nesse contato entre os corpos-sujeitos, em vivências coletivas e individuais.

Santin diz que, cada cultura, em cada época, consagra maneiras próprias, às vezes exclusivas de concretizar o lúdico. No entanto, para ele, o lúdico só seria detectável nesta concretude comportamental e histórica. (1987, p.102)

Afirma Marcelino que em distintas culturas e períodos históricos, as relações entre lazer e trabalho não eram excludentes, estavam empregnadas de capacidade lúdica.

* Mestranda em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Regional de Blumenau-SC.

¹ Corpos-sujeitos - compreende os sujeitos no entrelaçamento da complexidade do sentir, do pensar, do se expressar e do agir. Apoio-me em Merleau-Ponty: “(...) eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou o meu corpo”. (1994, p. 207)

1º. Na sociedade rural (tradicional), e mesmo nos setores urbano pré-industriais, não havia uma separação entre as várias esferas da vida do homem(...) O binômio trabalho-lazer não era caracterizado e as ações se desenrolavam como uma representação de uma peça teatral, como os atores atuando de uma forma integrada e linear.

2º. Na sociedade moderna, marcadamente urbana, a industrialização acentuou a divisão do trabalho que se torna cada vez mais especializado e fragmentado(...) as ações se desenvolvem como na gravação de um filme, onde os atores participam de cenas estanques, sem conhecer a história de seus personagens(...) (MARCELINO,1983, p.20)

No projeto de modernidade, o que prevalece, portanto, é o lazer colocado no lado oposto ao trabalho. Todavia, para Santin,

(...) é possível observar que o lúdico aparece como “a outra coisa”, o outro lado, o que está além (...) O lúdico acontece sob os fluidos da magia. Ele é diferente. O secundário. O dispensável da vida. Sem dúvida o lúdico não é entendido, nem vivido como o elemento principal. É apenas, um momento extra. Um acréscimo. Quase uma recompensa(...) podemos apresentá-lo, em nossa tradição cultural, como um oposto(...) algo que se opõe a uma outra realidade.(1987, p.102)

A funcionalidade da sociedade moderna se torna utilitária, buscando reduzir o homem a objeto, transformando-o em mercadoria. Esquece-se que os homens são sujeitos reais, concretos e históricos. Dentro dessa perspectiva, há uma mudança na ordem social das coisas, pela qual novos valores são atribuídos ao homem, ao mundo, ao lazer, ao jogo....

O homem é submetido ao controle e a manipulação. O sentido abrangente de toda ação humana e o conhecimento das complexidades do mundo da vida, consideram-se projeções subjetivas que deveriam ser excluídas das preocupações do homem. “A maquinaria fez do homem um robô, um autônomo subjugado aos princípios da funcionalidade e acoplado a um sistema de produção”. (id. , 1995,p.49)

No contexto da modernidade o homem se encontra dentro de um projeto individualista, fragmentado e dependente das necessidades externas. A sociedade moderna substitui as discussões da vida prática pelos interesses particulares. Para Santos,

(...) os valores da modernidade tais como a autonomia e a subjetividade estão cada vez mais divorciados tanto das práticas políticas, como do nosso cotidiano, apesar de parecerem estar ao nosso alcance infinitas escolhas; a regulamentação jurídica da vida social alimenta-se de si própria ao mesmo tempo que o cidadão, esmagado por um conhecimento jurídico especializado (...) é levado a dispensar o bom senso ou senso comum com que a burguesia no século XVIII demonstrou à aristocracia que também sabia pensar (...) a modernidade confinou-nos numa ética individualista, uma micro-ética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais. (1995, p. 91)

Dentro dessa perspectiva, o tempo livre, resultou exatamente de uma série de condições sociais, políticas e econômicas. O que prevalece portanto, é a lógica racional, é o homem racionalizado e maquinico. Paralelamente a estes acontecimentos, surge o crescimento da ideologia da produtividade e da utilidade.

Na gênese deste desequilíbrio, estão as relações de produção. Caracterizam-se prioritariamente, por produzir mais e melhor, com vistas ao acúmulo de riquezas e ao domínio da natureza. O ser humano cria a milagrosa divisão social do trabalho e com ela o controle do trabalho produtivo, por onde perpassa o acúmulo do capital.

Dessa forma, podemos compreender, como diria Maffesoli, que as transmutações dos nossos dias, superam o sentido utilitarista, para integrar todas as dimensões oníricas, lúdicas e simbólicas, das quais se podem ver os efeitos em momentos distintos da vida cotidiana. (1995, p. 42) *Esse autor defende que a transmutação nunca seja súbita, nem total.*

Esse novo começo, demandava repensar a existência do ser, que estava recortado pelo tempo de trabalho, que não lhe pertence e pelo tempo reservado as atividades sociais, festas, descanso, lazer, etc., o verdadeiro tempo livre. Nem todo ele, foi reivindicado no espaço de luta política para a redução da jornada de trabalho. Mas, grande parte dele, foi causado pelo desemprego, do qual resultou a ociosidade imposta e o aumento da marginalidade.

Na verdade, o verdadeiro tempo, abre perspectivas para a expressão, a criatividade, a fantasia, a imaginação, o prazer, sucessos e insucessos. Para Adorno (1995), as deformações quanto ao tempo livre, são instituídas sob condições sociais:

A mais importante, sem dúvida é a detração da fantasia e seu atrofiamento... Quem quiser adaptar-se, deve renunciar cada vez mais à fantasia. Em geral, mutilada por alguma experiência da primeira infância, nem consegue desenvolvê-la. A falta de fantasia, implantada e incessantemente recomendada pela sociedade, deixa as pessoas desamparadas em seu tempo livre. A pergunta descarada sobre o que o povo fará com todo o tempo livre de que hoje dispõe - como se este fosse uma esmola e não um direito humano - bascia-se nisso. Que efetivamente as pessoas só consigam fazer tão pouco do seu tempo livre se deve a que, de antemão, já lhes foi amputado o que poderia tornar prazeroso o tempo livre.... Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente (...) a capacidade criativa. (id., 75-77)

Nós, seres humanos, pela vivência, constituímos em linguagem a expressão da totalidade corporal. Escrevemos no ar, com gestos e falas, o que faz parte da nossa trama sócio-cultural.

Afirma Lorenz, que "os heróis vivenciaram o amor, o ódio, a amizade, os ciúmes, a inveja, os prazeres e infortúnios, medos e iras... exatamente como nós". (1986, p. 83).

Portanto, o que visualizamos sempre, são diferentes sentimentos das relações entre corpos-sujeitos, que vem sobrevivendo ao longo da história e, se põe frente à nossos olhos. Entretanto, alguns grupos e classes, conseguem dar sentidos às suas práticas, e isto revela que só o "homem criativo exprime os seus próprios sentimentos". (id. p. 84)

No entanto, nosso mundo é marcado pela seriedade, pelo controle, pelo compromisso e pela obrigação. De nossas vidas, são excluídas as possibilidades de criação, de expressão, de alegria... O prazer e a alegria, são saboreados pelo corpo, corpo brincante. Aquele corpo que se enuncia nas vivências lúdicas, no jogo lúdico.

Assim como a criação artística humana sofre pelas perdas de valoração decisivas toda vez que é posta a serviço de algum objetivo prático, assim

também o canto do Djama² perde muito mesmo de sua beleza quando se destina à defesa do território ou do acasalamento, pelo que o pássaro fica altamente excitado, ou seja, quando o seu canto fica embutido num comportamento teleônomico cujo objetivo é prático. (ID., p. 104)

M. Konishi demonstrou que muitos pássaros canoros se tornam totalmente incapazes de produzir algum som “limpo” ou puro, se houverem sido ensurdecidos em sua infância e, por isso, não puderem ouvir a si mesmo. (id. p. 103)

O que dizer então, quanto as crianças de ontem, hoje e amanhã, que pelas mais diferentes razões, sem considerar sexo, raça, idade e classe social - não possuem mais espaço para construir e vivenciar o seu próprio universo cultural. O eu corporal se constitui num espaço de relação com outro. É pelas histórias das próprias relações sociais que se constrói a própria história e recria-se a cultura da sua própria realidade social.

A experiência existente do corpo-sujeito se constrói na expressão e na palavra, na dialética do eu e do outro. Se constrói no brincar, num mundo aberto à liberdade e a alegria. As atitudes enraízam-se nos contextos coletivos, sócio-culturais, no todo cotidiano, manifestando-se pela expressão, pelo gesto, pela fala, pelo olhar, carregados de uma subjetividade singularizada.

Cai por terra o homem sisudo e os discursos institucionais que o alimentam, ao interrogar-mos sobre o espaço para o ser humano se encontrar consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Espaço para que os seres humanos compartilhem entre si a alegria “de viver na incerteza e no risco”. (MORIN, 1996, p. 58)

Como nos diz Brasil, “seria um espaço onde o desejo é expresso e o sujeito se realiza na comunicação entre as pessoas. Na inexistência desse espaço, a comunicação torna-se doutrinação, produz obediência”. (1988, p. 79)

Por sua vez, o rompimento da transcendência das obrigações e da extrapolação do ser dão sentido a própria existência. O corpo-sujeito constrói o próprio universo cultural ao longo da história. O corpo constitui significados que revelam-se pelas marcas e pela linguagem, que demarcam uma subjetividade singular. Guatarri afirma:

(...) existem múltiplos componentes de expressão que não passam pela linguagem tal como é fabricada pela escola, pela universidade, pela mídia e por todas as outras formações de poder. A expressão do corpo, a expressão da graça, a dança, o riso, a vontade de mudar o mundo, de circular, de codificar as coisas de outro modo, são linguagens que não se reduzem a pulsões quantitativas, globais. (1996, p. 277)

Toda linguagem nasce a partir da convivência dos corpos-sujeitos, da construção de diferentes culturas. A cultura, o homem, a história, são produtos da humanidade. A fala e o sentido advém da convivência humana. A humanidade criou a linguagem, o sentido, o homem, as coisas e tudo o mais. O homem não conhece o ser puro das coisas, tudo surge a partir da ação da relação homem-mundo. Para Merleau-Ponty:

O sentido das palavras é considerado como dado com os estímulos ou com os estados de consciência que se trata de nomear, a configuração sonora ou articular da palavra é dada com os traços cerebrais ou psíquicos, a fala não é uma ação, não manifesta possibilidades interiores

² Djahma, ave das selvas indianas; azul-negra, cauda longa, branca e preta; espécie de pássaro canoro, que segundo a experiência de Lorenz por compartilhar há mais de um quarto de século seu quarto com o djahma, é o maior dos “intérpretes líricos” entre todas as aves.

do sujeito: o homem pode falar do mesmo modo que a lâmpada elétrica pode tornar-se incandescente.(1994, p. 238)

A presença humana e suas experiências coletivas ressurgem nas linguagens dos corpos-sujeitos, tentando sair da clausura, libertar-se do ser-razão, arriscando-se a encontrar novos sentidos nas relações, posicionando-se numa rede de significados sociais. A linguagem constitui um meio pelo qual, os corpos-sujeitos constituem um meio simbólico que molda e ressignifica o mundo.

É exatamente pela interação social do corpo, dependente da cultura, do contexto sócio-cultural e histórico que a linguagem ganha contornos. A linguagem, conforme Ponty, pode desagregar-se em fragmentos, é por que ela se constitui por uma série de contribuições independentes e porque a fala, no sentido geral, é um ser de razão.(id., p. 238)

Par Guatarri, a linguagem vem do corpo, na medida em que falamos com a boca. Mas se tomarmos a sensibilidade e a relação com o mundo, estas não brotam do corpo, feito planta.(1996, p. 278) A linguagem está unida ao corpo, quer seja oral, escrita, gestual ou lúdica, se reconhece por meio desse corpo e por meio do corpo do outro.

Assim, a possibilidade de liberdade no jogo, deixa o jogador saborear o prazer e a alegria, de falar, movimentar-se e expressar suas emoções, sem limite de idade. No jogo me reconheço no outro, submeto-me a lei do outro, e vice-versa.

Na atividade lúdica, não reconhecemos as contradições do impacto da responsabilidade e da obrigação conduzida pelo esporte de competição. Jogos e brinquedos competitivos ao invés de aproximar, podem distanciar as pessoas, pois geram a dominação, a disputa e ânsia de vencer o outro

Este diálogo, é movido pela chance de concretização daquilo que aparentemente suscita nos jogadores a articulação de uma construção coletiva, por meio de diversas tentativas de serem bem sucedidos. Isto quer dizer, que pelo jogo, é possível encontrar saídas e inventar respostas, pois as temporalidades são desconstruídas, podendo o sistema de regras ser reinventado e o espaço reorganizado por todos aqueles que jogam.

Para Buytendijk:

Se a criança que brinca sente prazer em propor a si mesma tarefas difíceis e eventualmente perigosas, ela própria se imagina como a realizadora de tais tarefas(...)A criança descobre no jogo a sua própria humanidade, por que sabe que ela própria executa algo. Este fazer-algo-por-conta-própria é sempre uma escolha, portanto um julgamento. Assim, a criança - e qualquer jogador - cria uma relação livre com o mundo. (1977, p. 77)

O brincar nasce espontaneamente e é levado a sério por quem joga, no sentido de mostrar-se intensivamente interessado no jogo.

O jogo envolve quem brinca, e quem brinca interage com o mundo, mundo real, dos objetos e dos outros. O Brincar se dá no interior do ato jogado e expressa talento e emoção, alegrias e também recalques e angústias. Nesse interior é permitido desejar, sonhar, aventurar, arriscar, criar e recriar possibilidades de constituir sua própria realidade no jogo. Para Kunz, "no seu brincar a criança constrói simbolicamente sua realidade e recria o existente".(1994, p. 88)

No jogo, ao mesmo tempo que de forma consciente, crítica e criativa, abre espaços, estimulando os corpos-sujeitos a resistirem, enfrentarem as dificuldades e a se arriscarem em buscas criativas, sobressaem as denúncias das inseguranças dos jogadores e a desvalorização do brincar pela sociedade moderna capitalista.

Contudo, o jogo competitivo, revela sempre um corpo adversário, trava uma batalha na busca de dominação. Traduz um jogo de luta, impondo o sucesso como reflexo da vitória sobre o

outro. Neste sentido, o jogo se apresenta como um mecanismo de reprodução ideológica, com aspectos da dominação política, econômica e social.

Para Kunz,

(...) nas atividades de jogar/brincar, o tempo e a forma ou a complexidade destas atividades dependem em grande parte da cultura do movimento da sociedade a que pertencem. Para o autor, conflitos e contradições existentes nestas culturas, bem como, as relações de poder e controle social das instituições, normalmente se repetem no jogo. (1994, p. 90)

O jogo no seu desenvolvimento, incorporou ao longo da sua constituição histórica elementos do modelo capitalista de sociedade. Como fruto desse processo, advém os princípios de rendimento, competição, técnicas e equipamentos mecanicamente acoplados ao corpo, regulamentação e busca da vitória.

A competição do homem com o homem se opõe, como nenhum fator biológico jamais o fez, “a força eternamente ativa e benevolente criadora”, destruindo com brutalidade fria e diabólica todos os valores que ele próprio criou, em nome de criações puramente comerciais e em detrimento de todos os valores reais. O que é bom e útil para a humanidade como um todo, ou mesmo para o homem isolado, já foi completamente esquecido devido à pressão dessa competição furiosa. (Lorenz, 1991, p.37)

Os jogadores nas instâncias observadas se reconheciam como parceiros, eram crianças, jovens, adultos e idosos, buscavam encontrar na livre expressão gestual, reinventar e ultrapassar os limites impostos pelo esporte, construíam ações e tentavam compreender o seu significado, vivenciavam o corpo brincante.

Temos, portanto, na relação social, um corpo brincante e criativo, ao qual incorporou-se o prazer, a emoção, necessidades limites e possibilidades. O corpo brincante caminha na contramão do jogo esportivo, busca o jogo lúdico. Pelo jogo lúdico, o corpo-sujeito amadurece a compreensão sobre si próprio e sobre o mundo; libera tensões, permite o desabrochar dos desejos; se constrói para viver a experiência revolucionária de não só consumir cultura, mas criá-la e recriá-la, vivenciando valores e papéis na essência do jogo.

Para Guatarri

Essa cultura de massa produz, exatamente indivíduos; indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão não são sistemas de submissão visíveis e explícitos(...)mas são sistemas de submissão muito mais dissimulados.(1996, p. 16)

Para o autor, o que há é uma produção de subjetividade, não somente uma produção de subjetividade dos indivíduos - individuada, mas uma produção de subjetividade social, da produção e do consumo. Uma produção da subjetividade inconsciente.(id., p, 16)

Neste sentido, o trabalho dos profissionais da Educação e da Educação Física se constitui numa árdua tarefa, em que pode-se utilizar o espaço escolar, como local para desenvolver atividades práticas que proporcionem uma “educação para o Lazer”, que busque sentidos e significados por meio da dança, de jogos e brincadeiras

Para que o processo de emancipação social e cultural se torne um fato real, procura-se facilitar uma aproximação dos educadores com as pessoas da sociedade, e ainda, todo este trabalho requer uma contextualização no sentido de redimensionar uma educação para o lazer.

Não basta formar educadores que simplesmente saibam por que, como e onde fazer eles também precisam aprender e conhecer, político-pedagogicamente, a favor de quem e contra quem servem (como bem gosta de dizer Gadotti), para poder alcançar sua efetiva emancipação individual e social... A Educação Física (que compreende toda prática corporal) é uma prática política que não é neutra e reflete concepções simbolicamente criadas e estruturadas para sustentar, conscientemente ou não, um determinado modelo de sociedade... (PALAFOX, 1996, p.XVIII).

A escola deve facilitar o conhecimento da população do verdadeiro sentido do tempo livre, aqui entendido como o tempo do lazer. Para destituir o poder dos meios de comunicação e do lazer institucionalizado pela indústria cultural, na escola, encontram-se mecanismos que contribuem de forma coerente com os anseios dos que acreditam numa nova possibilidade de educar-se para o lazer, com prazer e alegria.

Sendo assim, buscamos fomentar possibilidades para o corpo-sujeito intervir em instâncias de diferentes atuação, seja na educação, na cultura, na mídia, no esporte... nas práticas de lazer, levando-o a reapropriação dos processos de criação e expressão, nomeando em ambos os casos as diferenças existentes na produção de *componentes de subjetivação*³³.

Referências Bibliográficas:

- ADORNO, A.W. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BRAZIL, C.N.V. **O jogo e a constituição do sujeito na dialética social**. Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária, 1988.
- FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BUYTENDIJK, F.J.J. **O jogo humano**. in: (org.)GADAMER e VOGLER. **Nova Antropologia: O homem na sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: Ed. da USP, 1977.
- GUATTARI, F. **As Tres Ecologias**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____ e ROLNIK, S. **Micropolíticas : Cartografias do Desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- _____. **A Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LORENZ, K. **Os oito pecados mortais do homem civilizado**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- _____. **A Demolição do Homem: Crítica a Falsa Religião do Progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MAFFESOLI, M. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MARCELINO, M. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. **Políticas Públicas Setoriais de Lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MARQUES, M.O. **Educação/Interlocução, Aprendizagem/Reconstrução de Saberes**. Ijuí: Unijuí, 1996.
- _____. **Escrever é Preciso**. Ijuí: Unijuí, 1997.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- PALAFOX, Gabriel H.M. **O que é Educação Física? Uma abordagem curricular**. In: Revista Movimento. Ano III, n. 4, 1996, UFRGS.

³ Guattari sugere o termo *componentes de subjetivação*, em substituição ao termo *sujeito*, já que estes componentes não passam necessariamente pelo indivíduo, mas separa nitidamente o indivíduo e a subjetividade.

PONTY, Maurice Merleau-Ponty. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REVISTA BRASILEIRA MOTRIVIVÊNCIA Ano III, n.9 Florianópolis: UFSC, 1996.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

_____. **Educação Física: Ética, Estética, Saúde**. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Endereço: Avenida Brasil, 2445 - Rio Morto - 89.130-000 - Indaial - SC - Fone: 047-333.0375

GTT.6.3. DESVELANDO OS SEGREDOS DE UM “PROGRAMA DE ÍNDIO”: A LINGUAGEM CORPORAL LÚDICA MAXAKALI

Vânia de Fátima Noronha Alves*

Resumo: Este texto é a síntese do projeto de pesquisa que venho desenvolvendo no mestrado em educação da Faculdade de Educação da UFMG. O estudo pretende ampliar meu olhar sobre a vida humana em outro contexto; contribuir com as pesquisas voltadas para o corpo, o lúdico, a cultura indígena e seus projetos educacionais, e ainda, com a luta pela justiça social. É meu objetivo desvelar e compreender os sentidos e significados da linguagem corporal lúdica Maxakali, identificando possibilidades e limites dessa vivência.

Este estudo baseia-se nos princípios da democracia, assumindo como grande objetivo da educação o de proporcionar aos filhos da classe trabalhadora a consciência que lhes permita engajar em movimentos coletivos, na luta por uma sociedade mais livre e igualitária. Dessa maneira, o que se propõe ressaltar é a construção da autonomia do educando que, por sua vez, relaciona-se de forma dialógica com o educador e o conhecimento.

Inspirada nessas reflexões, aponto a importância do investimento na construção de sujeitos autônomos, que pensem e agem criticamente, que conheçam e compreendam sua realidade, buscando novas formas de ação em seu contexto. Nesta perspectiva esta seria a base para o processo de educação de uma sociedade que tem como desafio a qualidade de vida da população.

Por outro lado, para contribuímos com a formação de sujeitos críticos, livres, criativos, participativos - tarefa que deve ser de todo educador que acredita na possibilidade de uma educação transformadora e geradora de novos tempos, de novos espaços, de novas relações entre os seres humanos - não basta reduzirmos o sujeito à razão desconsiderando sua subjetividade.

Portanto, a construção deste sujeito-concreto demanda considerarmos as dimensões que o constituem e o tornam um sujeito total no mundo: biológica, psicológica, social, cultural, histórica, política, lúdica, dentre outras que, numa perspectiva utópica¹, devem ser tratadas de forma integrada e dinâmica.

Quando penso na multidimensionalidade do sujeito, volto meu olhar, em primeiro lugar para a corporeidade, uma vez que as ações humanas se manifestam e se expressam corporalmente, traduzindo-se na maneira de estar no mundo, de viver suas emoções e interações com outros sujeitos, trabalhando, construindo ou apropriando conhecimentos, produzindo vida...

Entretanto, em nossa cultura, na maioria das vezes, o corpo como totalidade expressiva é desconsiderado. Em geral, privilegia-se a leitura objetiva em detrimento da busca da unidade objetiva/subjetiva do ser. Neste jogo, a razão prevalece.

Esta dualidade, que acaba por inculcar um sentido de corpo como algo somente físico, é uma herança da tradição grega e, é assim descrita por Francisco FONTANELLA (1995) “o mito do pecado original é, na tradição cristã, a lição fundamental da unidade rompida. O primeiro homem pecou por todos: descobriu o corpo” (p.36).

* Mestranda em Educação/FAE -UFMG. Especialista em Lazer/UFMG
Especialista em Educação Física escolar/PUC-MG

¹ Entendo por utopia algo possível de se tornar realizável. Utopia como denúncia de um sistema explorador e inviável para a humanização do ser homem e como anúncio da possibilidade de novas relações sociais (MARCELLINO,1990, p.135)

FONTANELLA (1995) analisa no âmbito da educação, da cultura, da filosofia e da ciência, essa visão dualista do homem ocidental, que consagrou a fragmentação do ser humano moderno, refletida na dicotomia entre corpo e mente e outras dela oriundas como a relação teoria e prática, o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Essa razão dominadora, segundo o autor, provocou uma cisão no ser do homem onde uma parte pôde sobrepor a outra, sendo visivelmente observada nas polaridades: espírito e corpo; razão e sentidos; brancos e outros; letrados e iletrados; civilizados e primitivos; desenvolvidos e não desenvolvidos.

Essa lógica dual ocidental vem sendo questionada pelos inúmeros movimentos holísticos, que tentam recuperar a unidade perdida pelo ser humano cada vez mais acentuada na modernidade.

Compreender criticamente a corporeidade humana é um desafio colocado para todos. Como ressalta MERLEAU-PONTY (1994), nós somos e temos um corpo. É preciso, portanto, entender que corpo é este.

Para Silvino SANTIN (1996)

a corporeidade é a condição primeira para que se reinstaure a presença do ser humano. Na corporeidade situa-se o ponto central de encontro do homem consigo mesmo. Ela é a presença e a manifestação do ser humano. [...] A própria ecologia só tem sentido se começar pela ecologia pessoal. O corpo é minha habitação. Uma habitação que é ao mesmo tempo a moradia e o morador (p.68).

As palavras de SANTIN apontam para uma discussão da corporeidade numa perspectiva de totalidade do ser humano, não como uma totalidade apenas individual, mas também social e cultural.

Na complexa discussão sobre a essência da constitutividade do ser humano, outra dimensão que se coloca como importante a meu ver é a dimensão lúdica. O lúdico² vem sendo traduzido, em geral, como diversão e entretenimento. Ao mesmo tempo é criticado por ser uma atividade desprovida de utilidade nessa nossa sociedade, pois é algo que não dá lucro e quase sempre é relacionado com a ociosidade.

Apesar de não encontrarmos diferenças significativas nos dicionários quanto as palavras ócio e ociosidade, neste estudo elas possuem significados diferentes. Concordo com MARCELLINO (1990) quanto ao entendimento de ócio como uma possibilidade de utilização do tempo para as vivências lúdicas: períodos de descanso, final de semana, férias. A ociosidade, no entanto, é a utilização do tempo de maneira improdutiva e inconseqüente como acontece com um grande número de desempregados que se entregam a bebida e outros.

Em 1938, Johan HUIZINGA escreve sobre o jogo e afirma que a realização do lúdico se dá no mesmo por ser este uma atividade livre, que absorve o jogador de maneira intensa, desligada de todo e qualquer interesse material, com liberdade para expressar seus sentimentos, seus gestos, em qualquer tempo e lugar, com a possibilidade ainda, da construção da própria atividade jogada e as regras que as tornam possíveis. O prazer e a alegria são os resultantes desta empreitada. Para HUIZINGA, o conceito de jogo torna-se co-extensivo ao de todas as culturas em todas as suas formas possíveis, uma vez que suas características são as mesmas. Assim, são vistos como jogo o direito, a guerra, a poesia e a filosofia, dentre outros.

² Essência do que na literatura tem sido chamado de brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, festa, apesar de serem empregados de forma diferente.

Analisando o *Homo ludens* de HUIZINGA, Umberto ECO (1989) afirma que nele o autor "não faz uma teoria do jogo, mas uma teoria do comportamento lúdico" (p.276). Para ele, o autor estuda o hábito de jogar e o seu funcionamento, "o jogo jogado", e não o jogo que se joga ou "o jogo jogante".

Quanto ao caráter desinteressado e gratuito do jogo, ECO mais uma vez discorda do autor e afirma que "o jogo por si só já é sério, porque é condição da vida social; jogo que não é gratuito porque a desestruturar os jogos ou opções de jogo diferentes está a pressão do momento material, que se dilui em jogo mas que nasce como coisa bem diferente" (p.284). Com essas palavras ECO nos mostra que o jogo não se desvincula da vida social e é nela que poderemos encontrar os seus sentidos.

Debruçando sobre o assunto, Heloisa BRUHNS (1993) entende que para procurarmos a essência da atividade lúdica, precisamos redimensionar o fenômeno muito além do simples fato de diversão e entretenimento. Precisamos descobrir sua dimensão humana sem perder de vista a integração do homem dentro do seu meio e buscarmos, nas suas raízes históricas e culturais, explicações para as aparências. Enfim, precisamos buscar o seu significado dentro da produção coletiva dos homens vivendo em sociedade.

O lúdico como um componente cultural é também defendido por Nelson Carvalho MARCELLINO (1990) que chama a nossa atenção para o seu conteúdo e sua forma, para o processo de sua produção cultural e não só para o produto desta atividade humana.

Concordo com Leila M.S.M. PINTO (1996) quando diz que a vivência lúdica

materializa a experiência sociocultural movida pelos desejos de quem joga e é coroada pelo prazer. Prazer que se funda no exercício da liberdade e, por isso, representa conquista de quem pôde sonhar, sentir, decidir, arquitetar, aventurar e agir, esforçando por superar os desafios da brincadeira, consumindo o processo do brinquedo, recriando o tempo, o lugar e os objetos em jogo e usufruindo do seu produto, que, em sua exuberância, é uma festa (p.96).

Com isso, a vivência lúdica pode ser considerada como um dos meios dos quais nos dispomos para enfrentar as contradições do cotidiano. Além disso é acontecimento denso de significados e campo de decisão que implica no prazer como conquista da liberdade. É objeto e meio educacionais para fundar mudanças na ordem social dominante em nossa sociedade.

Nesta perspectiva, o lúdico é revolucionário, pois permite que os seres humanos se interrelacionem e construam novas possibilidades de convivências baseadas nos princípios de liberdade e prazer. Dessa forma, atividades de nosso cotidiano como dançar, ouvir música, conversar, contar histórias, passear e tantas outras, podem fazer parte deste universo de permanentes *recriações lúdicas*.

Partindo dessas reflexões, entendo o lúdico como um valor, que brota na essência do ser humano, no seu corpo, que lhe proporciona prazer e alegria e que se manifesta no meio cultural em que vive, com possibilidades de interferir neste meio ao mesmo tempo que sofre influências deste, construindo assim uma *teia de relações* onde tanto o sujeito como a cultura se modificam. O ser humano, brincando com seu corpo, joga, enfrenta desafios, se emociona, constrói situações que exigem soluções de problemas de forma participativa.

O processo de apropriação consciente do brincar, como construção também histórica, é básico para sua consideração como uma das formas de emancipação humana. Ao mesmo tempo, o

brincar é uma prática pedagógica que envolve a cultura corporal e as diversas formas de expressão do corpo como linguagem³.

Isto significa dizer que a educação, no meu entender, precisa avançar na compreensão dialética da linguagem do gesto e do lúdico, atenta aos signos, símbolos e códigos que expressam e por meio dos quais falam das possibilidades de realizações e opressões que sofrem no meio cultural que se fazem.

Estas metas colocam-me outros desafios: Como ler o prazer e a liberdade impressos nos corpos que vivenciam, ou buscam vivenciar o lúdico? O que dizem as manhas e artimanhas⁴ do corpo quando este tenta brincar?

Nossos gestos exprimem (ou silenciam) valores presentes em nossa cultura - e este princípio vale para todas as outras - valores que são construídos na nossa interação com o outro e o mundo. Portanto, à medida que interagimos com o outro por meio de nossos gestos, estamos também nos completando enquanto sujeitos.

Desse ponto de vista: Que sentidos e significados estão presentes na linguagem corporal lúdica?

AS CULTURAS DOS ÍNDIOS: POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Sabemos que o Brasil é um País constituído por uma diversidade cultural, que envolve diferentes raças, etnias, religiões, regionalismos, dialetos. Esta diversidade traduz-se nas múltiplas visões de mundo, *ethos*, hábitos, linguagens, interesses e aspirações que vêm mobilizando intelectuais, agentes governamentais, partidos políticos, movimentos sociais, bem como, fazendo parte de debates, congressos e seminários desenvolvidos por diversos segmentos de nossa sociedade.

Os índios, juntamente com os negros e os brancos, fazem parte da constituição de nossa identidade nacional. Relegados a um passado histórico de lutas e resistências, foram incorporados a um imaginário que faz deles um símbolo da sociedade nacional, seres folclóricos e exóticos que, apesar da constante ameaça de dizimação, ainda sobrevivem. Esta representação dos índios que vivem nus, que usam arco e flecha, e num sentido pejorativo, que sempre *fazem um programa de índio*, é, como nos diz Márcia SPYER (1996), reforçada pelos livros didáticos e pela forma que o mesmo é tratado em nossas salas de aula. Nestas circunstâncias, as diferenças se transformam em desigualdades onde aquele que não é índio está sempre em vantagem, pois é o "civilizado", enquanto o *outro* é o "selvagem". Entretanto, vivemos num País "democrático e anti-racista".

Sensibilizada por esta problemática, faço a opção de, neste estudo, debruçar sobre a cultura do índio e aprimorar o meu olhar sobre a vida. Com isso, busco, em primeiro lugar, ler a vida humana de outro ponto de vista, em outro contexto, com a esperança de que este distanciamento me permitirá avançar na compreensão sobre o meu próprio contexto. Dessa

³ Adoto como entendimento de linguagem, a concepção apresentada por Mihail BAKHTIN (1979), que a reconhece como uma atividade social, onde dois indivíduos se interagem dentro de um contexto social de comunicação. Avançando nesta compreensão, João Wanderley GERALDI (1995) afirma que: "*focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' neste processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é um trabalho artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas*".

⁴ Adoto essas expressões para buscar a compreensão das resistências do corpo, como a preguiça, o silêncio, dentre outras, frente às pressões do cotidiano.

forma, pretendo dar continuidade aos meus estudos sobre o corpo e o lúdico, contribuindo com os estudos tanto da Educação e da Educação Física quanto do Lazer.

Em segundo lugar, pretendo contribuir com os estudos sobre a cultura indígena, principalmente, no que tange aos seus projetos educacionais.

A implantação de projetos escolares voltados para as populações indígenas no Brasil datam da segunda metade do século XVI⁵. Desse período até a década de 70, neste século, seu objetivo foi o de integrar e civilizar o índio para sua assimilação na sociedade envolvente. A mobilização dos índios, na década de 80, para conquistas políticas de seus direitos, possibilitou o reconhecimento da existência e manutenção das minorias étnicas no País, direitos estes que foram assegurados na Constituição de 1988. A Constituição, em seu artigo 210, assegura a comunidade indígena o uso de suas línguas maternas⁶ e processos próprios de aprendizagem; e o artigo 215 afirma que cabe ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 garante essas resoluções.

Atendendo a essas demandas e cumprindo a determinação do MEC, a Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais firmou um convênio com a UFMG, a FUNAI, o IEF e as nações indígenas aqui residentes, para desenvolver o projeto de criação e implantação das escolas indígenas no Estado.

Uma das ações que vêm sendo desenvolvidas é o curso de formação de professores para atuar nessas escolas, que possuem um caráter específico e diferenciado. Nesse sentido, quatro módulos já realizados. Sou professora de Educação Física neste referido projeto, de onde advém meu interesse em ampliar a produção desses conhecimentos.

É interessante destacar que a minha opção pelo estudo sobre a cultura dos índios assusta a muita gente pois, muitos acreditam que os índios estejam em extinção. Frente a esta dificuldade pergunto: mesmo que todos os índios sejam dizimados, conseguiríamos eliminar suas marcas impressas em nossas peles, em nossos corpos, uma vez que somos um povo constituído também por esta etnia?

Encontro na fala do antropólogo Pierre SANCHIS (1996) outra justificativa para o estudo sobre os índios, pois

cada vez mais, com efeito, pelo menos no plano da consciência teórica da antropologia, os grupos são considerados como produzindo a sua inteligibilidade e dando inteligibilidade-para-si ao Universo. E esses grupos são concretos, presentes ao nosso presente, justificando um estudo e um conhecimento particularizado. (p.26)

Estas palavras destacam que precisamos valorizar as pessoas pelo que elas são, e, isso não aconteceu com os índios. Em nossa sociedade os animais e as plantas têm mais valor que eles. Os fatos ocorridos recentemente com um índio Pataxó, em Brasília, confirmam esta assertiva.

A contribuição com a luta pela justiça social, por uma sociedade que respeite as diferenças, é o terceiro ponto que pretendo avançar com este estudo.

Envolvida em todas essas reflexões, penso que um estudo sobre a linguagem corporal lúdica de uma comunidade indígena será de bastante relevância.

⁵ Ver estudos de KHAN, Marina e FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: Conquistas e Desafios. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. p. 5-9

⁶ Estima-se que são faladas no Brasil de hoje, mais de 170 línguas e dialetos indígenas, conhecidos por uma população de 250.000 indivíduos, distribuídos em cerca de 200 grupos étnicos. (Ver GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Da aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. p.88 a 92.)

A leitura e a compreensão das brincadeiras e do sentido lúdico dos gestos indígenas precisam considerar o modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz do ser que joga, dos seus valores, seus costumes e suas práticas culturais. Assim, para se compreender o sentido e o significado das vivências corporais lúdicas dos índios, o primeiro passo será conhecer o seu cotidiano.

Então, que cotidiano estudar?

POVOS INDÍGENAS DE MINAS GERAIS: QUEM SÃO?

Minas Gerais foi cenário de grande violência dos antigos conquistadores de terras contra as nações indígenas. Ao final do processo de ocupação do seu território, quatro grupos são oficialmente reconhecidos: Maxakali, Krenak, Pataxó, Xacriabá e um ainda luta pelo seu reconhecimento: são os Kaxixó, da região de Pompeu.

O quadro de dificuldades vivenciados pelos índios localizados em Minas Gerais, revela como é grande o desafio enfrentado por eles para sua auto-afirmação étnico-cultural. Porém, se a identidade dos povos indígenas for respeitada, poderá inclusive subsidiar a sociedade nacional na (re) construção de sua própria identidade, e, dessa forma, capacitar-nos para a construção de uma sociedade plural e democrática.

A situação das nações indígenas em Minas Gerais é dramática: sobrevivem em áreas reduzidas, em situação de miséria e pobreza. Se isto não bastasse, convivem com a pressão política e cultural exercida sobre os nativos, às vezes em conflitos violentos, como é o caso dos Maxakali e dos Krenak, que estão vivendo enfrentamento armado com os fazendeiros em função da demarcação de suas terras.

A busca de dados sobre a identidade de povos indígenas em geral, e dos residentes em Minas Gerais em especial, fez-me dedicar à buscas sobre estudos que relacionem índio, corpo e ludicidade.

O povo Maxakali⁷ é o único dos quatro grupos que ainda conserva sua cultura tradicional. São monolíngües com poucos homens falantes do português. Se autodenominam *Tikmã-ãn*, que quer dizer “nós humanos”. Pertencem ao grupo lingüístico *Macro-Gê* da família Maxakali. Encontram-se fixados em duas reservas - Água Boa e Pradinho - na região do vale do Mucuri, município de Bertópolis, onde lutam, até hoje, pela reunificação de seu território, que continua à espera de homologação. Constituem-se, atualmente, por uma população com, aproximadamente, oitocentos habitantes.

Possuem uma vida ritual intensa, onde mantêm o contato permanente com o mundo dos espíritos. O seu universo simbólico e a sua mitologia são extremamente complexos. Os espíritos - *xamãs* - por meio dos cantos rituais, tecem uma intensa relação entre a sociedade, a natureza, os seus mortos e os outros - aliados ou inimigos. Estes rituais são desenvolvidos no *Kuxek*, isto é, na casa cerimonial ou “Casa dos Cantos”, proibida às mulheres. Esta casa fica no centro do pátio da aldeia que é formada por um semi-círculo de casas voltadas para o pátio central. As casas de roça ficam distantes e o pertencimento a uma aldeia é definido pela freqüência à “Casa dos Cantos” e seus rituais.

A dinâmica social Maxakali é marcada pela dimensão política e ritual. Uma grande mobilidade social pode ser observada em função da formação de alianças entre as famílias. O conflito interno muitas vezes marca este movimento. A relação entre as famílias e a composição das aldeias são totalmente modificadas num espaço de poucos meses, de acordo com as circunstâncias políticas, redefinindo o jogo de alianças. Possuem uma economia de subsistência

⁷ Maiores detalhes em ALVARES, Myriam Martins. *Yãmiy, os Espíritos do Canto*. Dissertação de mestrado - UNICAMP. 1992

baseada na agricultura da mandioca, batata doce e frutas. A drástica redução de seus territórios implicou em gravíssimos problemas para esta nação.

OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo desvelar e compreender sentidos e significados da linguagem corporal lúdica da cultura indígena Maxakali identificando possibilidades e limites dessa vivência.

METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, optei por conhecer, compreender, analisar e interpretar uma cultura que apresenta características diferentes da nossa cultura ocidental, no que tange as questões apresentadas até aqui quanto à linguagem corporal lúdica.

Meu contato com alguns representantes das comunidades indígenas residentes em Minas Gerais - Pataxó, Krenak, Maxakali e Xacriabá - no projeto de formação de professores indígenas, permitiu que recolhesse materiais necessários para essa decisão. Optei pela comunidade indígena Maxakali em função das características presentes no grupo, já apresentadas de forma sucinta neste projeto.

Uma das principais justificativas desta escolha se encontra no fato de o grupo se comunicar por meio de sua língua nativa, onde poucos são falantes da língua portuguesa. Este fato contribui para que os mesmos mantenham muitas de suas tradições culturais, alimentando minhas hipóteses quanto a riqueza dos dados que serão coletados. Além disso, é um grupo muito aberto e receptivo para os trabalhos de pesquisa

É também no projeto de formação de professores indígenas que encontro suporte material e técnico para a viabilidade de execução desse estudo, por exemplo, o contato com os nativos, as visitas em campo, os contatos com a FUNAI para a permissão da entrada em campo para a realização da pesquisa.

O método que se faz mais adequado numa pesquisa desta natureza é o etnográfico, uma vez que se caracteriza por um trabalho de campo, participativo, preocupado com a apreensão de conjuntos simbólicos a serem decodificados. Neste sentido, a inserção na aldeia a ser estudada, será fundamental.

A observação focalizará a leitura dos gestos em suas diversas atividades cotidianas como dançar, conversar, brincar, e outras, que serão registradas em diários de campo. Outras formas de registro serão utilizadas como fontes para análise, tais como as fotografias, filmagens e desenhos.

A decodificação dos sentidos e significados da linguagem corporal lúdica será realizada partindo da forma como os próprios índios nomeiam e identificam, em língua nativa seus gestos. A reconstituição dos textos, na perspectiva que nos apresenta GEERTZ (1989) como uma descrição densa de sentidos e significados, se dará com o auxílio de intérpretes da língua, buscando uma articulação entre os gestos e as situações sócio-interativas onde são produzidos. Para a recomposição dessa linguagem gestual buscarei instrumentos nos estudos da semiótica moderna.

Entrevistas com índios da tribo, falantes da língua portuguesa, líderes da comunidade indígena também serão de grande valia, na intenção de melhor conhecer o grupo estudado e identificar quem fala, em qual contexto fala, o que fala, o que não se fala e o porquê desse discurso.

Uma primeira estadia em campo será imprescindível para a coleta de dados, fundamental para a identificação das categorias de análises que orientarão a interpretação da trama de sentidos

desvelada. O retorno do campo envolverá a identificação das categorias, análise desses primeiros dados e a organização de novas estadias.

A apreensão e interpretação dos dados coletados, considerará a perspectiva sócio-interacionista, em sua dupla hermenêutica: uma que leve em conta os quadros mentais do pesquisador e a outra que respeite os campos simbólicos da cultura Maxakali.

Referências Bibliográficas:

- ÁLVARES, Myriam Martins. *“Yãmiy, os Espíritos do Canto. A construção da pessoa na sociedade Maxakali.* Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas. 1992. 199p.
- BAKHTIN, MiKhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRUHNS, Heloísa Turini. *O corpo parceiro e o corpo adversário.* Campinas, SP: Papyrus, 1993. 113p.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios.* 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. p.269-285.
- FONTANELLA, Francisco Cock. *O corpo no limiar da subjetividade.* Piracicaba, SP: Ed. Unimep. 1995. 136p.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas.* Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara Koogan S.A., 1989. 323 p.
- GERALDI, João Wanderley. *Discurso e Sujeito.* Aula de Concurso de Livre Docência. TEL/UNICAMP. 14 de novembro de 1995. (mimeog.)
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Da Aldeia ao Parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB. In: *Em Aberto.* Brasília, ano 14, n.63, 1994, jul./set., p.88 a 92.
- GUIMARÃES, Alba Zaluar. *Desvendando máscaras sociais.* Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1990, 263 p.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura.* Trad. João Paulo Monteiro. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1980. 242p.
- KHAN, Marina e FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: Conquistas e Desafios. In: *Em Aberto.* Brasília, ano 14, n.63, 1994, jul./set., p.5-9.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da Animação.* Campinas, SP: Papyrus, 1990. 149p.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção.* São Paulo: Martins Fontes, 1994, 662p.
- PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães. Sentidos do jogo na Educação Física Escolar. In: *Motrivivência.* Universidade Federal de Santa Catarina/NEPEF. Ano VIII, n.9, dez.1996. p.95-108.
- _____ Lazer: vivência privilegiada do lúdico. In: *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas.* Belo Horizonte: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Esportes, 1995. 120p.
- SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em Antropologia. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.23-38.
- SANTIN, Silvino. *A biomecânica entre a vida e a máquina. Um acesso filosófico.* Ijuí: Editora Unijuí. 1996.70p.
- SPYER, Márcia. A questão da identidade étnica na sala de aula: a cultura indígena. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.162-167.

Endereço: Rua São Clemente, 1175 - Bairro Aparecida - Belo Horizonte - Minas Gerais
Cep: 31.230-460 - Fone (031) 422-5285

GTT.6.4. LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA: O CORPO COMO ELO PARA UMA BREVE REFLEXÃO, NA SOCIEDADE DE CONSUMO

Maria Cristina Rosa*

Resumo: Este trabalho pretende pensar o lazer e a Educação Física a partir do corpo, elemento fundamental nestas manifestações, enfatizando o elemento lúdico na 'composição' do movimento corporal. Reflete a prática pedagógica, a qual tem o corpo em sua totalidade como objeto/sujeito, tendo como pano de fundo a sociedade de consumo, que 'utiliza' o corpo através das imagens, gerando renovações, interesses e modismos. Sociedade esta que produz diferentes estilos de corpo através da produção e consumo. Finalmente, este trabalho reforça o processo educacional, não isoladamente, como possibilidade de reflexão, transformação e emancipação desta sociedade, indicando na prática pedagógica da Educação Física/ lazer a descoberta/desenvolvimento do elemento lúdico como um caminho possível para esta ação.

Escrever este texto é muito instigante, pois possibilita abordar os temas lazer e Educação Física conjuntamente, apesar das limitações, das restrições e das dúvidas que permeiam a união destas duas áreas.

O tema 'Lazer, Educação Física, tendo o corpo como elo para uma breve reflexão na sociedade de consumo', surge a partir dos conhecimentos adquiridos no grupo de estudos *Conteúdos culturais do lazer*, na FEF/UNICAMP, em que temos como propósito norteador 'lazer, cotidiano e estilo de vida', que vem de encontro ao tema central deste congresso "Renovações, modismos e interesses", uma vez que tratam temas da contemporaneidade (fenômenos da sociedade de consumo)

A relação entre a Educação Física e o lazer já foi realizada por vários autores como Marcellino (1992) e Bruhns (1997), entre outros. Todos abordam pontos relevantes como a recreação, os interesses físico-desportivos, a investigação, os agentes culturais etc., mas aqui queremos suscitar um outro alvo para reflexão, talvez um questionamento muito comum no nosso dia a dia, mas que pelo fato de se revelar simples perde um pouco a sua autenticidade. Estamos falando do corpo. Neste texto propomos pensar o lazer e a Educação Física a partir deste corpo que se apresenta como um elemento fundamental nestas manifestações, embora de maneiras diversas, permeado pelo consumo, prática comum à sociedade moderna (e pós-moderna).

A Educação Física é uma área com sérias questões a serem resolvidas, como o entendimento do termo 'Educação Física', que perpassa pela prática pedagógica que tematiza na instituição educacional a cultura corporal de movimento; por todas as manifestações da cultura corporal de movimento e ainda, a mais comum, por todos os campos de atuação do profissional da área (Bracht, 1996: 140). Mas quando pensamos especificamente segundo o viés pedagógico, um questionamento comum é em relação de como se pretende 'educar' o corpo: segundo o paradigma da 'aptidão física' em que se objetiva o corpo produtivo, como um instrumento de rendimento na busca do desenvolvimento técnico e metodológico ou segundo a reflexão histórica e social junto à cultura do corpo, a partir do conhecimento cultural popular do aluno. (Coletivo de Autores, 1992, Castellani Filho, 1995)

Ao mesmo tempo, a área do lazer também sofre questionamentos profundos, encontramos em muitos trabalhos críticas aos apologistas do lazer, críticas às análises dicotômicas em que lazer e trabalho são vistos como opostos e não como complementares.

* Professora da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), MG, mestranda em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), área de concentração Estudos do Lazer. Especialista em Educação Física Escolar (UGF)

Também nos deparamos com 'dúvidas básicas' quanto ao que é o 'lazer', quando surgem atrelados a ele termos como tempo 'livre', tempo 'disponível' e o 'não trabalho', entre outros.

Nestas duas áreas, lazer e Educação Física, o corpo é proposto sob vários domínios: técnico, cultural, biológico, social, produtivo etc. Segundo Bruhns (1992: 272) ele é revelado como objeto de prazer, mas o prazer tornou-se uma imposição, o lúdico não encontra mais condições para expressar-se livremente. Dentro deste contexto e destas várias possibilidades, como o corpo se manifesta? Qual é a contribuição do movimento corporal nas atitudes reflexivas e de transformação? As perguntas existem para que busquemos respostas. O caminho a ser percorrido é que move o processo de construção do conhecimento. Este texto é simplesmente um início de muitos tropeços necessários ao desenvolvimento. Iniciamos a nossa reflexão retomando um pouco a história.

Soares (1996)⁸, em seu estudo encantador sobre as imagens da educação no corpo, a partir da ginástica francesa no século XIX, esclarece-nos sobre as práticas corporais realizadas nas feiras e festas populares, das quais originaram os movimentos ginásticos. Sob a luz de Amoros e de Demeny, a ginástica buscava o fortalecimento principalmente do moral, não tendo o corpo como seu objetivo primeiro, a não ser quanto aos aspectos higienistas e de saúde. Na ginástica, que começou a se estabelecer no início desse século, tudo era previsto, tecnicamente estruturado e cientificamente conhecido. Atribuíram técnica e ciência aos movimentos corporais que eram realizados nas manifestações populares pois objetivavam a afirmação e o reconhecimento do método. Das práticas corporais das feiras e festas baniram o prazer, a insegurança etc., as qualidades não aceitáveis pela ciência e pela técnica, segundo os interesses e padrões exigidos pela burguesia em ascensão. O prazer, o aspecto lúdico, a espontaneidade e outros domínios foram extraídos, pois o movimento (o corpo) precisava ser controlado.

Das festas populares, a autora cita principalmente os integrantes do circo, que realizavam movimentos em que o corpo era início e não fim, havia a inversão, a ambigüidade, a falta de regras, (todos resquícios das festas populares da Idade Média - do corpo grotesco): "O corpo ali exibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade. Havia inteireza lúdica na gestualidade." (p. 7) Ao passo que a ginástica em epígrafe, que influenciou significativamente a Educação Física moderna brasileira⁹, almejava um corpo estético, belo, controlado, sem prazer em si, "A ginástica científica se apresenta como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simples espetáculo, pois, trazia como princípio a utilidade (grifo meu) de gestos e a economia de energia." (p. 7)

Featherstone (1995: 117) como Soares (1996) retoma o corpo grotesco da idade média, forma que a burguesia em ascensão excluiu de seu estilo, uma vez que a aproxima às classes inferiores, para falar da auteridade que foi excluída do cotidiano. Ressaltamos que entre os comportamentos exigidos para pertencer a esta classe além do estilo de vida, da cultura e da educação formal, era necessário ter uma atividade ociosa e esta era especialmente o esporte. Soares (1996: 94) confirma: "O esporte conscientiza, aliena, re(cria) e afirma o homem burguês: audaz, ágil, educado, obediente e sobretudo, cumpridor e adorador de regras sociais, morais, físicas..."

Nota-se que como a ginástica, o esporte também cumpre um papel social determinante para esta classe, e o corpo (movimento), nesta manifestação, também é preconizado por

⁸ Carmen Lúcia SOARES. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Tese de doutorado: UNICAMP/EDUCAÇÃO, 1996. Trabalho no qual me baseio para falar sobre o corpo lúdico e o corpo na ginástica. Gostaria de ressaltar que nas linhas desse trabalho reconhecemos discursos tão prontos no nosso dia a dia e dos quais não temos consciência das suas implicações, objetivos e fundamentação. Ler o trabalho é conhecer melhor o nosso próprio discurso, é um belo exercício de reflexão.

⁹ Ver, além de Carmen Lúcia Soares (1996), Coletivo de Autores (1992), Bracht (1996).

elementos limitantes (determinados). Se passarmos a pensar um pouco mais na atualidade, percebemos que a Educação Física escolar tem entre seus conteúdos a ginástica e o esporte, os quais estão em transformação, mas mantêm características muito fortes dessa função social, algamas, até mesmo, fortalecidas.

O sistema educacional, como as outras esferas da vida (trabalho, lazer, política, ...), está permeado por *interesses, modismos e renovações*. São três palavras interdependentes que mostram a dinâmica da nossa atualidade, o quanto a contemporaneidade está permeada por valores circulantes, valores que penetram conscientemente ou não as nossas vidas, fazendo parte de nossa prática pedagógica, pesquisas e projetos. Propormos a reflexão sobre a maneira como a prática pedagógica aborda o movimento. Essa proposição parece repetitiva e comum. Neste momento, entretanto, queremos enfatizar a questão da 'composição' do movimento, da presença do elemento lúdico¹⁰. A ludicidade aqui não se refere à metodologia, pois não basta que busquemos momentos felizes e motivados como fez Demeny, pois essa seria apenas uma das formas para incentivar a aquisição desse corpo 'modelo'. Mas numa sociedade de consumo como a nossa, como propormos corpos criativos e lúdicos?

A marca da sociedade de consumo é a dinâmica, a mudança constante de valores, que são criados pela produção a fim de gerar mais necessidade de consumo. Como é a produção que determina, os limites de criatividade e ludicidade são também pré-determinados e estabelecidos, os diferentes estilos de vida seguem caminhos trilhados por poucos (cf. Helene, 1997). Baudrillard¹¹ afirma que ela tem como um de seus princípios a reciclagem, a renovação. Na cultura 'de massa' os aculturados não têm direito à cultura e sim à reciclagem cultural, pois a cultura não é feita para durar. Ao falar do objeto-signo, ápice de seu trabalho, este autor afirma que as pessoas não permutam apenas mercadorias, mas símbolos, significações, serviços e informações. A função objetiva é trocada pela função de signos.

Ao abordar o lazer na sociedade de consumo, este autor¹² faz referência ao tempo como uma mercadoria e afirma não existir igualdade das possibilidades e democracia do tempo 'livre'. Tanto o tempo de trabalho quanto o tempo 'livre' para serem consumidos têm que ser comprados, pois a lei do tempo como valor de troca e como força produtiva não se imobiliza no limiar do lazer. O aparente desdobramento em tempo de trabalho e tempo livre constitui um mito. Segundo ele, a ideologia do lazer pressupõe 'necessidades' como descanso, repouso, ... mas não define por si mesma a exigência própria do lazer que é o consumo do tempo, é a liberdade de perdê-lo. A 'alienação' do lazer encontra-se ligada à própria impossibilidade de perder o seu tempo, pois o constrangimento de nada fazer (de útil) é que o regula.

O lazer, por enquanto repartido com grandes desigualdades, continua a ser, nas nossas sociedades democráticas, um fator de seleção e de distinção cultural. O tempo livre consumido surge de fato como tempo de produção, se bem que economicamente improdutivo, mas este tempo inclui uma produção de valor (distinção, estatutário, prestígio). E produzir valor (signo) é prestação social obrigatória, é contrário à passividade. Na realidade, o tempo não é 'livre', ele é não gasto em pura perda, trata-se, pois, do momento de produção social.(cf. Baudrillard)

No âmbito da Educação Física mudanças também ocorreram, como a interferência do tempo cronometrado controlando a performance, a ação do relógio determinando o ritmo dos

¹⁰ Entendemos, aqui, o lúdico como liberdade, gratuidade, criatividade, prazer e espontaneidade, todos permeados pela consciência crítica e participativa. Não adotamos um autor específico para esse conceito, uma vez que seria necessário discutir profundamente a sua definição, não sendo este o aspecto mais relevante no momento.

¹¹ A sociedade de consumo será desenvolvida segundo a obra de Baudrillard "A sociedade de consumo", principalmente a segunda parte: 'Teoria do consumo', p. 45-87.

¹² Ibid., especialmente a terceira parte: 'Mass média, sexo e lazer', p. 101-84.

movimentos, a necessidade, cada vez maior, de acessórios para as práticas e, principalmente, a associação do esporte ao fator econômico - o esporte como espetáculo, lazer e consumo¹³.

Entre as reciclagens da sociedade de consumo, Baudrillard cita a corporal, muscular e fisiológica (os regimes e cuidados de beleza para as mulheres, as férias para todos e também a 'redescoberta' do corpo). Sabemos, além disso, que a experiência motora, a corporeidade adquirida ou desenvolvida está em modificação, historicamente ela não é igual em todas as épocas, o que precisamos considerar.

Vivemos em um país em desenvolvimento cercado de aspirações. Temos como modelo os países 'desenvolvidos' e buscamos alcançá-los, mas ao mesmo tempo esquecemos os conflitos que permeiam as estruturas organizacionais dos mesmos e, conseqüentemente, toda a sua população. Nas antigas sociedades, as mais simples, a 'referência' para os indivíduos eram os grupos, como por exemplo o clã, a tribo e a família. Na modernidade é o Estado-nação ou outras instituições e na pós-modernidade temos visto o aparecimento de instituições mais globais. Featherstone (1994: 57), escrevendo sobre o curso da vida, coloca, em um texto riquíssimo em que estuda a velhice, enfocando o corpo biológico, cultural e social, que nas sociedades mais simples tal curso era mais parecido, tendo em vista as poucas opções que havia e, atualmente, ele é mais plural.

A maneira de se viver hoje é mais diferenciada e quanto mais avançada a sociedade, maiores são as possibilidades. O corpo como 'objeto/sujeito' nesse sistema, também está mudando. A corporeidade torna-se mais plural, basta observarmos as roupas, os gostos, os deslocamentos, as linguagens corporais, os diferentes estilos de corpo.

As transformações podem ser visualizadas através da leitura de produções de profissionais de diferentes áreas. Quando leio Drummond 'Cidadezinha Qualquer'...

“Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar ... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.”¹⁴

... vejo um 'corpo'. Em outro momento, o geógrafo Santos (1996), escrevendo sobre o lugar e o cotidiano, fala sobre o redescobrimto da corporeidade na globalização. Ele escreve:

“O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como

¹³Existem outras maneiras de visualizar o consumo, como nos propõe Arantes (1993), com base na antropologia. Segundo ele é preciso, para estudar o consumo, levar em consideração os sistemas de relações em que se situam os sujeitos, pois os estudos devem procurar entender o consumo como mediação dinâmica (mutável e modificadora), através das coisas e das relações polissêmicas entre as pessoas. Ele indica-nos um caminho que pode ser utilizado em futuros estudos relacionando lazer, Educação Física e consumo, não se restringindo apenas às mercadorias (roupas, equipamentos, ... e ao próprio corpo), mas também atentando às relações que permeiam todo o processo.

¹⁴ Carlos Drummond de ANDRADE, Reunião, 1969.

uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender.” (251)

Os contextos são diferentes, percebemos claramente a evolução do ritmo, do movimento, das personagens, dos corpos, ..., da cidade. O processo de urbanização é um marco no desenvolvimento das práticas corporais. Autores como Soares (1996), Bruhns (1997), Marcellino (1992, 1995), Vago (1996)¹⁵, abordam as influências desse processo sobre a Educação Física e/ou sobre o lazer.

Escrevendo sobre a estetização do cotidiano, Featherstone (1995: 110-11) afirma que a paisagem urbana ficou estetizada e encantada mediante a arquitetura, a publicidade e mediante pessoas reais que se movimentam por esses espaços. Pessoas que usam roupas, penteados, adotam formas estilizadas específicas de movimentar e apumar seus corpos. Este autor (1994: 68) atenta-nos para a imagem visual, sendo esta um dos elementos fundamentais que impulsionam a cultura do consumo. Nas imagens o corpo é abordado através de ideais a serem atingidos, pois a transformação pessoal é algo que está ao alcance de todos nós.

O corpo, a expressão *corporal como linguagem*, o movimento corporal pedagogicamente elaborado, etc., são diferentes nomes, mas todos regidos pela mesmas regras. O corpo do 'trabalho', do tempo 'livre', do tempo 'disponível', do 'não-trabalho', são todos permeados pelas mesmas leis. A roupagem apenas muda, mas o domínio é o mesmo. As ações na sociedade de consumo se caracterizam mais pela reação do que pela reflexão. Somos ativos mas pouco reflexivos, somos agentes dóceis de consumo (cf. Helene, 1997 e Baudrillard). Essa fator é essencial para refletirmos sobre a nossa prática pedagógica: que respostas estamos buscando nos/com os corpos que trabalhamos? Reação, reflexão, atividade, reprodutividade...?

Como lidar com as práticas corporais nessa atualidade em que os parâmetros mudam, os norteadores passam a ser mais amplos? Na globalização, no pós-modernismo são diversos os estilos de vida adotados, fala-se em não ter um estilo, mas da necessidade de trocas permanentes. Como situa-se a Educação Física em que a concepção da saúde é muito presente e ao mesmo tempo a cultura corporal é muito discursada? E como seria esse corpo nos momentos de lazer e no uso dos equipamentos - parques temáticos, áreas públicas, quadras, campos e praças de esporte - no turismo etc.? Qual é a relação desse corpo nesses dois momentos Educação Física e lazer, uma vez que as normas que regem um, principalmente a do consumo, também regem o outro? Quando a gratuidade e a liberdade estão presentes?

O lazer, na sociedade atual, é uma reivindicação social, é uma questão de cidadania, de participação cultural (Marcellino, 1995: 17). A Educação Física, através da formação de seus profissionais, busca uma relação crítica com o campo de intervenção social e não apenas cumprir tarefas (Castellani Filho, 1995: 68). O lúdico, segundo Bruhns (1992: 274), inspirada em Rubem Alves "...é a negação da lógica dominante, da realidade sustentada por dois pólos: a produção e o consumo". Mas, em quando no movimento corporal o elemento lúdico está presente? Talvez uma via para se começar a pensar o movimento constituído pelo elemento lúdico, seja o quando este (o corpo lúdico) estiver presente em nossas aulas, em que o objeto/instrumento principal de aprendizagem é a totalidade do corpo.

"... o objetivo da educação é executar a terrível transformação: fazer com que as crianças se esqueçam do desejo de prazer que mora nos seus corpos

¹⁵ É interessante a proposta de estudo de doutorado de Tarcísio Mauro VAGO em que ele inicia uma discussão sobre o processo de escolarização das práticas corporais lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras), em Belo Horizonte, no período de 1897 a 1930, propondo uma problematização da tensão entre a cultura urbana e a escolar.

selvagens, para transformá-las em patos domesticados, que bamboleiam ao ritmo da utilidade social.” (Alves, 1991: 103)

E qual a nossa função? Propomos o desenvolvimento/descoberta do elemento lúdico no movimento para que possamos tê-lo presente nos diferentes momentos da nossa vida (trabalho, lazer, escola, ...), independente da concepção de Educação Física que adotamos. O lúdico está presente no cotidiano, ele não precisa ser encarado como ruptura (atividades de lazer), mas como unidade. União entre fazer e liberdade, do aprender com simplicidade. (cf. Oliveira, 1997: 28)

O corpo na sociedade de consumo é ‘moldado’ pela produção/consumo. Nós, agentes na ‘construção’ desse corpo, também somos, mas participamos de um dos processos, o educacional, que ao mesmo tempo que confirma a concepção dessa sociedade, é apontado, não isoladamente, como possibilidade para reflexão, conscientização e transformação do mesmo.

“Na penumbra da produtividade é possível avançar na cidadania (...) a educação incorpora a oportunidade mais efetiva de mudança histórica (...) representa a potencialidade mais visível de mudança, com a vantagem de que seria mudança mais aceitável, porque é possível atingi-la como sujeito.” (Demo, 1994: 103)

E o corpo lúdico é um começo para essa ação.

Bibliografia:

- ALVES, R.. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 15ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- ARANTES, A. A. Consumo e entretenimento. In: _____ **Horas furtadas**. Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP, 1993.
- ANDRADE, C. D. de. **Reunião**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- BRACHT, V. A construção do campo acadêmico ‘Educação Física’ no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física? In: **Coletânea do IV encontro nacional de história do esporte, lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, MG, 1996. p. 140-148.
- BRUHNS, H. T. Relações entre a Educação Física e o lazer. In: BRUHNS, H. T.(org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 33-59.
- _____. O culto do corpo-prazer, o fenômeno lazer e o lúdico., In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 12 (1,2,3), 1992. p. 271-75
- CASTELLANI FILHO, L. O departamento de estudos do lazer da FEF/UNICAMP. In: MARCELLINO, N. C.(org.). **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 63-8.
- Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1994.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. Trad. J. A. Simões. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- _____. O curso da vida: corpo, cultura e o imaginário no processo de envelhecimento. Trad. Deborah Stuchi. In: **Textos didáticos**. IFCH/UNICAMP, 1 (13): 49-71, mar. 1994.
- HELENE, M. E. **Criatividade na sociedade de consumo**. In: **Revista Adusp.**, 9: 52-7. 1997.
- MARCELLINO, N. C. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 181-196.
- _____. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In:

- In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 13-22.
- OLIVEIRA, P. S. de. O lúdico na vida cotidiana. In: BRUHNS, H. T.(org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. p. 11-32.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1996.
- VAGO, T. M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897/1930). In: **Coletânea do IV encontro nacional de história do esporte, lazer e Educação Física**. Belo Horizonte, MG, 1996. p. 476-85.

Endereço: Maria Cristina Rosa - Rua Santa Cruz, 174, apto. 21 - Cambui - Campinas, SP
CEP - 13024-100 - E-mail: mariacrr@hotmail.com

GTT.6.5 A ANÁLISE DA CORPOREIDADE ATRAVÉS DA EXPRESSÃO LÚDICA

José Pereira de Melo^{*}
Márcia Wanderley Ferreira da Costa^{**} ****

Resumo: *A motricidade humana tem sido divulgada para definir o objeto de estudo da Educação Física, mas tem provocado uma série de desentendimentos. Não obstante, surge o termo corporeidade, provocando as mesmas indefinições. Partindo dessas premissas, objetivamos analisar neste estudo a compreensão da corporeidade, tendo-se o lúdico como promotor desse entendimento. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de idosos do Centro de Convivência do Idoso - Natal/RN, que participam regularmente de atividades físicas nessa instituição. Utilizamos o recurso da filmagem, na qual analisamos as expressões lúdicas e corporais dos idosos no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa, a partir do binômio corporeidade/ludicidade, com base no vivido e confrontado com o referencial teórico sobre o assunto. As análises indicaram a relação estreita entre os termos e a entender corporeidade como presença do ser no mundo, tendo na ludicidade suas expressões mais vivas.*

A trajetória da humanidade revela uma relação impiedosa do homem com sua corporeidade. Falar de corpo sempre foi, e parece ser, um assunto impróprio, principalmente no tocante aos seus aspectos subjetivos, atitude que denota o esquecimento que a nossa realidade é em primeira instância puramente corporal. Percebemos assim, que durante toda a história do homem, o corpo foi visto como matéria, como um veículo que transporta a alma, o espírito ou qualquer outra denominação que expresse ou indique uma entidade invisível, que contrapõe-se a materialidade do próprio corpo.

Nesse contra ponto a sociedade gerou um entendimento de corpo que passou décadas enaltecido pelo aspecto intelectual, no qual a visão cartesiana nos fez incorporar um conceito dicotômico da nossa corporeidade. Impossível entendê-la na sua totalidade, uma vez que o exercício da mente gerenciaria as ações da outra parte não pensante, denominada paradoxalmente de corpo. Surge então, o pressuposto "do corpo escravo da mente".

Quebrar as amarras dessa dicotomia não é uma tarefa fácil, haja vista a forte convicção dos defensores dessa visão mecanicista e divisível de corpo. Mas, as tentativas aos poucos aparecem como forma de visualizarmos mudanças significantes na relação homem/corporeidade, nos níveis que vão desde a escolarização à vida científica e acadêmica. Nota-se que a questão da corporeidade tornou-se um tema imprescindível e relevante neste final de milênio, o que demonstra entre outros fatores, a necessidade do homem de reencontrar-se consigo mesmo e definir suas ações a partir de uma concepção una e indivisível do próprio corpo.

Os méritos desse novo pensar pode ser observado no meio científico, principalmente no aumento do número de publicações e pesquisas sobre o tema, que englobam diferentes áreas do conhecimento, pois até então, o corpo para o homem era visto como um "humilde serviçal do palácio das ciências, uma sofrida cobaia dos laboratórios, ou uma simples peça de reposição" (Santin, 1990). Tal visão impregnou o mundo científico com uma racionalidade exacerbada, em detrimento a linguagem e a expressividade do corpo, vistos aqui como elementos capazes de desmistificar as sutilezas desse arcabouço músculo-esquelético que nos faz presente neste mundo

"Eis porque os profissionais da corporeidade só tem diante de si um par de alternativas: ou seguem lidando com o corpo como se este fora

* Mestre e Doutorando em Educação Física - DEF/UFRN

** Graduada em Educação Física - DEF/UFRN

simples coisa burra que se adentra ou despertam para o fato de sermos um corpo como forma de estar-no-mundo sensível e inteligentemente”(Morais, 1992)

Acatando a segunda alternativa e em consonância com os novos paradigmas surgido nesta década, uma expressiva parcela dos profissionais da educação física tem se preocupado em ampliar o campo de entendimento da corporeidade, bem como situá-la nas diferentes esferas de atuação dessa área do conhecimento. Dentro dessa ótica a corporeidade revela outra imagem de homem, na qual o corpo é um dos componentes essencial, no diálogo com as abstrações, com os desejos, com os medos, com os pensamentos e com os sentimentos; que os torna indivisível.

Partindo desses pressupostos e em decorrência da visão cartesiana que ainda reina na educação física, em que uma significativa parcela dos seus profissionais reclamam a falta de entendimento sobre o termo corporeidade, nos propusemos analisá-la a partir da observação do fenômeno lúdico presente na prática de atividades físicas vivenciadas por um grupo de idosos. Partimos então, das seguintes questões de pesquisa:

- a) É possível compreender a corporeidade através da expressão lúdica?
- b) Quais as possibilidades pedagógicas para a educação física da relação corporeidade/ludicidade?

OBJETIVOS DO ESTUDO

Os objetivos deste trabalho foram:

- Analisar o termo corporeidade através do fenômeno lúdico, a partir da observação da prática de atividades físicas vivenciadas por um grupo de idosos.
- Confrontar o referencial teórico disponível sobre o assunto, com a corporeidade vivida na prática.
- Discutir a relação corporeidade/ludicidade no âmbito da educação física e na atuação dos seus profissionais nas instituições e nas comunidades.

MATERIAL E MÉTODO

O estudo foi desenvolvido na linha da abordagem qualitativa, utilizando-se da pesquisa descritiva, a qual descobre e observa fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los (Rúdio, 1986). Para Richardson (1989), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Justifica-se então, a opção pela abordagem qualitativa, pela perfeita convergência que existe com o objeto de estudo que nos propusemos investigar e por não visualizarmos o mesmo sendo investigado por análises quantitativas. No caso específico deste estudo o fenômeno observado foi a corporeidade e a ludicidade, expressas nas atitudes corporais de um grupo específico de sujeitos, quando vivenciavam determinada atividade física. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de 30 idosos entre 60 a 83 anos, em sua maioria aposentados, que frequentam aulas de ginástica, três vezes por semana no Centro de Convivência do Idoso - Natal/RN. Utilizamos o recurso da filmagem, na qual analisamos as expressões lúdicas e corporais dos idosos, destacando para análise os momentos mais marcantes que melhor expressavam o binômio *corporeidade/ludicidade*.

DISCUSSÃO

Embora tratando-se de uma nomenclatura referente ao corpo, existe muita dificuldade de entendimento sobre o termo corporeidade. Sua assimilação parece condicionada a níveis abstratos, indicando segundo Santin (1992), “a essência ou natureza dos corpos”, em detrimento à forma material que relaciona-se com o meio. O mesmo autor adverte-nos que “a análise dos significados de corporeidade construídas pela filosofia e pelas ciências nos mostram a visão do conhecimento racional e científico do corpo, o que nem sempre corresponde à corporeidade vivida no cotidiano das pessoas. O importante é buscar o significado da corporeidade socializada”.

Das situações que elegemos, a partir da filmagem realizada, podemos destacar duas expressões corporais que indicam a corporeidade, não somente como presença material, mas situada na subjetividade e nas vivências de cada sujeito.

PRIMEIRA SITUAÇÃO - *No final da aula a professora pede que os idosos coloquem os braços sobre os ombros uns dos outros e fiquem bem juntinho. Ao balançarem os corpos para um lado e para o outro no ritmo da música, nesse momento duas senhoras apoiaram suas cabeças uma na outra, denotando uma estreita relação de amizade.*

SEGUNDA SITUAÇÃO - *Para finalizar uma das aulas a professora colocou um forró. Assim que a música começou a tocar uma senhora foi para o meio da sala e ficou dançando sozinha; logo em seguida os pares foram se formando espontaneamente e todos começaram a dançar.*

Neste princípio, o entendimento da corporeidade está centrado na nossa experiência corporal e na sua realidade frente as inúmeras relações que se estabelece com o meio. Cada corpo é subjetivo, retrata a história de cada um. Tem significados e não sabemos lê-los, pois a leitura pertinente a compreensão da corporeidade, deve partir do nosso íntimo e das nossas atitudes frente ao mundo que vivemos. Somos seres sensíveis, cujo corpo pode ser comparado a uma grande partitura, que precisa ser lida, entendida, sentida e interpretada, para que a música do existir seja harmoniosamente tocada.

É nesse sentido, que Assmann (1994) esclarece que para expandir a compreensão da corporeidade é preciso “trabalhar com conceitos estruturalmente abertos à sucessivas complementações”, nos quais a complexidade do tema pode ser desmistificado quando transpomos o campo das definições e buscamos compreendê-la de forma dinâmica, situada num contexto de relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo que nos rodeia. As reflexões de ordem filosóficas são deveras pertinentes para este intento, mas se não transcendemos para o nível do vivido, não estaremos fazendo outra coisa, senão perpetuar a máxima da intelectualidade tão bem difundida e arraigada na nossa sociedade.

Em síntese comungamos com o pensamento de Santin (1992): “o importante não é saber o sentido, mas saber construí-la, ou melhor, vivê-la”. Sendo assim, deve-se buscar o entendimento da corporeidade vivenciando-a e não simplesmente a definindo.

No tocante a expressão lúdica, destacamos também duas situações para ilustrar a relação corporeidade/ludicidade com base no vivido.

TERCEIRA SITUAÇÃO - *A professora pede que todos fiquem em duplas um de frente para o outro, onde um faz o movimento que quiser, enquanto o outro vai imitá-lo. Nesse momento uma senhora brinca com uma companheira durante toda a atividade, dançando e fazendo movimentos engraçados, despertando risos.*

QUARTA SITUAÇÃO - *Antes de começar a outra aula a professora distribuiu um bastão para cada um. Nesse momento um senhor colocou o bastão por entre as pernas e ficou passeando pela sala como se o bastão fosse um “cavalo”. Quando estava passeando passou por um colega, eles brincaram batendo os bastões, um no outro, assim permanecendo por algum tempo.*

Percebe-se nessa duas situações a estreita relação entre corporeidade e ludicidade. O envolvimento com a atividade traduz uma interação com o momento vivido, no qual a totalidade do corpo é perceptível, diante da forma como os idosos vivenciam as suas experiências corporais na instituição. Nesse caso os idosos reassumiram os valores do jogo, das brincadeiras. As suas ações corporais refletem o desmascaramento das imposições regidas pelas instituições sociais, que idealizam um "corpo social" que para Foucault (1986) surge a partir "da materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo do indivíduo".

As imposições tornam-se cada vez mais incorporadas e a espontaneidade da infância dá lugar ao controle das nossas atitudes, que nos trava, nos inibe e nos distancia de toda e qualquer vivência corporal que nos reporte aos elementos da ludicidade. A rigidez se instaura, as "couraças musculares" aparecem e "para mudar a realidade social, o homem deverá resgatar a pureza dos sentidos naturais que possuía antes do convívio social" (Gonçalves, 1994). A expressão lúdica reside na perspectiva de ter o brincar como momento de confraternização, de envolvimento e de interação consigo mesmo e com as pessoas. Tem-se a oportunidade de estar com o outro, "sentir seu gesto, seu olhar, seu calor. O brinquedo aproxima as pessoas, as torna amigas porque brincar significa sentir-se feliz" (Snyders, 1993). Sem dúvidas o grupo observado deu exemplo de como essas atitudes podem e devem ser vivenciadas em todas as fases da vida, e nunca pensadas como atributos exclusivos da infância.

Quando buscamos o entendimento da corporeidade via expressão lúdica, direcionamos as reflexões "na direção do corpo sujeito (vivido, existencializado de forma individual e subjetiva), um corpo que observo em mim, como realidade radicada em aparências, dados e situações, tanto quanto os corpos que observo ou estudo" (Morais, 1992).

E assim a educação física pode desenvolver a idéia de corporeidade como elemento a ser exaurido em função de idéias de outra ordem, ou compreender o corpo como forma básica do humano que deve ser desenvolvida, construída e respeitada ao mesmo nível de todas as dimensões humanas.

A educação física pode adotar uma filosofia que tenha como princípios o rendimento, a competição e o confronto, onde a meta única é vencer para proclamar sua superioridade, ou então, desenvolver uma filosofia através da qual as atividades corporais são vividas como lazer, gesto, harmonia, arte e espetáculo. Observa-se que as linhas filosóficas e pedagógicas da Educação física, como todas as atividades educativas, podem estar não só limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, como também podem desenvolver-se na imensidão da liberdade, imaginação e criatividade humanas (Santín, 1987).

Segundo o mesmo autor, ensinar, ajudar a viver e sentir-se corporeidade, passaria a ser fundamental na Educação Física, na medida em que todo indivíduo se percebe e se sente como corporeidade, e nela se fazendo presente. Todas as atividades humanas são realizadas e visíveis na corporeidade. Assim o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente dizer que precisa do corpo.

O paradigma da corporeidade rompe com o modelo Cartesiano, pois não há mais distinção entre a essência e a existência, ou a razão e o sentimento. É no, com e através do corpo que ele pode aprender, agir e transformar o seu mundo, pode construir e recriar, pode planejar e sonhar. A ação dos professores de educação física nesses moldes tem um caminho delineado na direção da consciência do corpo. Estimular esse aspecto nas aulas de Educação Física é

proporcionar ao educando a possibilidade do encontro com seu próprio corpo e a descoberta das suas potencialidades, não somente motoras, mas afetivas, relacionais, cognitivas e sociais.

Neste momento tão delicado pelo qual passa a humanidade, onde os corpos não se comunicam, não se vêem, não se tocam; falar em consciência do corpo é alicerçar um futuro no qual em primeira instância o corpo seja visto como codificador de valores e atitudes, que partindo de si próprio, emane para o macrocosmo das relações humanas. Se no nosso corpo está tatuada nossa história de vida e os valores que a sociedade preconiza, nada mais justo que a educação física preocupe-se em promover uma leitura crítica dessas imagens.

CONCLUSÃO

Concluimos com este estudo que a corporeidade é a expressão do corpo material, cuja assimilação ou visibilidade da sua subjetividade só será possível através de mudanças substanciais na sensibilidade dos observadores. O que nos induz a crer que para escutar as vozes do silêncio da nossa corporeidade, é fundamental desenvolvermos e aperfeiçoarmos nossas funções sensitivas e abstratas.

As análises das situações abstraídas da filmagem indicaram a estreita relação entre a ludicidade e corporeidade, tendo-se no primeiro termo um meio satisfatório para compreendermos o segundo, tendo-se na ludicidade as expressões mais vivas da corporeidade. Isso implica em acreditarmos que se não captarmos a compreensão dos ensinamentos lúdicos-corporais, fica difícil toda e qualquer assimilação dos aspectos da corporeidade, e principalmente, a operacionalização de propostas educacionais que nela se alicerce.

Nesse contexto a educação física pode direcionar suas ações pedagógicas para a descoberta corporal e a compreensão dos seus elementos, tendo-se o fenômeno lúdico como mediador das ações corporais. Partindo do nosso próprio corpo "e do contato com o mundo em uma determinada situação (dança, jogo, canto, brincadeiras, esporte, arte,...), estruturaremos e reestruturaremos nossa percepção e nossa interpretação do mundo e agimos nele, transformando-o ao mesmo tempo que transformamos a nós próprios" (Gonçalves, 1994).

Referências Bibliográficas:

- ASSMANN, H. - Paradigmas educacionais e corporeidade, Piracicaba/SP: Unimep, 1994.
FOUCAULT, M. - Micro física do poder, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
GONÇALVES, M. A. S. - Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
MORAIS, R. - Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, W. W. (org.), Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI, Campinas: Papirus, 1992.
RICHARDSON, R. J. - *Pesquisa social: métodos e técnicas*, São Paulo: Atlas, 1989.
RÚDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 1986
SANTIN, S. - *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijui, 1987.
_____- *Educação Física outros caminhos*, Porto Alegre: EST, 1990.
_____- *Perspectivas na corporeidade*. In: MOREIRA, W. W. (org.), *Educação Física esportes: perspectivas para o século XXI*, Campinas: Papirus, 1992.
SNYDERS, G. - *Alunos felizes*, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

Endereços:

José Pereira de Melo

Rua Minas Novas, 225 - Bloco I/Aptº 302 - Neópolis - Natal/RN - 59088-450

Márcia Wanderley Ferreira da Costa

Avenida Jerônimo Câmara, 821 - Nazaré - Natal/RN - 59060-300

GTT.6.6. TEMPO LIVRE, CORPOREIDADE E USO RECREATIVO DE MACONHA

Sandoval Villaverde*
Katia Brandão Cavalcanti**

Resumo: *Este estudo teve como objetivo investigar o significado do uso recreativo de drogas no tempo livre por estudantes universitários, ao longo de suas trajetórias existenciais, desde o início das primeiras experiências com drogas até os dias atuais. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza Histórias de Vida, através da História Oral, sendo focalizados relatos biográficos paralelos. As principais conclusões foram: (1) As primeiras experiências com drogas vivenciadas pelo grupo investigado aconteceram na adolescência, juntamente com amigos com os quais se identificavam e admiravam como pessoas diferenciadas; (2) Os motivos que determinaram a permanência do uso recreativo de cannabis sativa no tempo livre pelo grupo investigado, referem-se ao estado de bem-estar experimentado e a função socializadora de coesão grupal valorizada durante a adolescência.*

1. Introdução

De acordo com os estudiosos da temática, o uso de drogas é uma prática tão antiga quanto universal. A droga faz parte da humanidade. Porém, é a partir dos anos sessenta que o consumo de drogas transformou-se em uma preocupação mundial, sobretudo nos países industrializados, ocupando largos espaços nos meios de comunicação e gerando uma espécie de modismo sobre o tema drogas em amplas faixas da sociedade. Nem sempre a problemática em questão é tratada com a seriedade e o embasamento científico necessário, tornando-se alvo fácil de sensacionalismos e preconceitos.

No Brasil, a política de drogas ainda apresenta-se predominantemente dominada pelo enfoque repressivo. Este enfoque privilegia exclusivamente a substância tóxica, considerada como única responsável pelo incremento do consumo e das toxicomanias. No entanto, a experiência internacional tem mostrado a complexidade do processo de engendramento das drogadições onde, além da substância, intervém a personalidade do usuário (com suas motivações pessoais, conscientes e inconscientes) e o contexto sócio-cultural, com suas pressões e condicionamentos múltiplos (Bucher, 1992).

Entre os estudiosos do assunto, observa-se a diferenciação entre usuários ocasionais ou recreativos e usuários compulsivos ou toxicômanos. Embora a discussão sobre o uso compulsivo ou abuso de drogas seja aqui contemplado de uma forma geral, é de particular interesse para a presente investigação efetuar uma espécie de busca exploratória que possibilite uma melhor compreensão do que será chamado aqui de *uso recreativo da maconha*, uso não compulsivo que parece obedecer a incitações de alta complexidade. Os *usuários recreativos de maconha* podem ser descritos como aqueles que fazem uso ocasional ou até regular da droga, porém este uso não chega a ser compulsivo e não representa um problema à vida pessoal do usuário, e nem à sua inserção social ou profissional.

Embora a produção científica internacional acerca das drogas de uma forma geral seja significativa, é possível perceber uma certa lacuna nesses estudos onde ainda há a predominância do enfoque farmacológico do produto, em detrimento da pessoa que o utiliza. Esta lacuna é observada, por um lado, por não ser tratado detidamente a natureza e o significado do consumo não abusivo de algumas drogas ilícitas, assim como os aspectos que permitem a manutenção

* Mestrando em Educação Física - UNICAMP

** Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

deste uso num nível estável, sem necessariamente transformar-se num uso toxicomaniaco. Por outro lado, observa-se ainda a escassez de abordagens que levem em conta a relação do uso de drogas no tempo livre, numa perspectiva social e cultural mais ampla.

Portanto, considerando a problemática do uso drogas de um modo geral, e de toda a polêmica que envolve o uso mais específico da *cannabis sativa* ou maconha, coloca-se para este estudo a necessidade de compreender o significado do uso ocasional ou recreativo de drogas no tempo livre por estudantes universitários, através de uma primeira aproximação exploratória buscando focalizar a subjetividade inerente à questão, a partir do relato dos próprios sujeitos participantes do estudo.

2. Objetivo

Este estudo teve como objetivo principal investigar o significado do uso recreativo de drogas no tempo livre por estudantes universitários, ao longo de suas trajetórias existenciais, desde as primeiras experiências com drogas até os dias atuais.

3. Justificativa

A relevância científica da pesquisa se prende ao fato de se constituir em estudo exploratório e de permitir seu desdobramento em várias outras pesquisas. O estudo que está sendo proposto, tende a ser profícuo, uma vez que se procura penetrar no âmago da intencionalidade dos usuários recreativos de maconha e decifrar o código de sua motivação e de seu significado.

A abordagem de investigação adotada neste estudo é qualitativa, privilegiando aspectos subjetivos e vivenciais da existência humana. Ao indagar especificamente como a ludicidade e a corporeidade estão relacionadas ao uso recreativo de drogas, pretende-se trazer para a área da Educação Física a discussão sobre o assunto, procurando contribuir para a desmistificação da polêmica no meio acadêmico e profissional.

O conhecimento da temática das drogas lícitas ou ilícitas no âmbito da Educação Física se faz necessário acima de tudo porque esta é uma área de atuação pedagógica privilegiada no contato com jovens de variadas faixas etárias. Não basta que, no âmbito da Educação Física, quando muito, a temática das drogas seja tratada unicamente no esporte com o uso do *dopping*. É importante ter o mínimo de conhecimento sobre o uso de drogas de uma forma mais ampla, sobretudo o uso de drogas ilícitas como a maconha, uma vez que muito provavelmente o profissional da área, seja atuando no âmbito escolar, no lazer, recreação entre outros, terá que lidar com esse assunto em seu dia-a-dia.

Como pode ser observado nas freqüentes discussões veiculadas pela mídia sobre a questão do uso de drogas em amplas camadas da sociedade, é extremamente importante estar minimamente informado sobre a evolução desse fenômeno, como forma de se instrumentalizar no meio acadêmico e profissional contra informações distorcidas e posturas moralistas, que só dificultam a verdadeira compreensão do significado do uso de drogas na atual sociedade.

Portanto, considera-se que a investigação no âmbito da Educação Física e do Lazer sobre o uso de drogas ilícitas como a maconha, reveste-se de grande relevância tanto pela escassez deste tipo de pesquisa na área como pelas informações preliminares que poderão advir de seus dados. Estas informações poderão suscitar novas questões de estudo a serem investigadas, bem como poderão oferecer um instrumental básico para melhor compreender esta tão complexa quanto polêmica temática.

4. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza Histórias de Vida como procedimento de investigação, através da História Oral, sendo focalizados relatos biográficos paralelos.

A abordagem qualitativa de pesquisa “é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes” (Chizzotti, 1995, p. 78). De um modo geral, essas correntes se fundamentaram em alguns pressupostos que se contrapõem ao modelo experimental, adotando métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais.

O grupo investigado foi constituído por 5 (cinco) estudantes universitários da UFRN, que se caracterizam como usuários recreativos de drogas no tempo livre.

Os dados deste estudos foram obtidos utilizando-se da entrevista semi-estruturada do tipo biográfica. Para a realização da entrevista foi utilizado o registro de gravação, em função da técnica de História Oral, com o intuito de se ter o discurso dos sujeitos como registro histórico original e, também, para que na análise dos discursos todas as informações fossem extraídas na íntegra, enriquecendo assim o estudo.

5. Apresentação e Discussão dos Resultados

5.1. Primeiras Experiências com Drogas

De uma forma geral, os sujeitos entrevistados apresentam uma infância dita normal, onde, em maior ou menor grau, estavam presentes as atividades recreativas peculiares a essa fase da vida. É possível observar nos relatos dos sujeitos, a vivência de uma infância onde eram valorizadas a interação com matas, rios e praias, o que leva a crer terem sido crianças contemplativas, sensíveis à natureza e voltadas à interioridade. No que se refere ao período da adolescência, os sujeitos entrevistados apresentam em comum a experimentação de um novo contexto sócio-cultural, provocado pela mudança da cidade onde moravam ou pela mudança do círculo de amizades, o que lhes proporcionaram novas descobertas e o contato com uma realidade nova e instigante. A busca e avidez por conhecer coisas novas, outras pessoas e novas possibilidades, é também uma característica desse período entre os sujeitos investigados. Estas características, embora bastante comuns na adolescência, parece conferir ao grupo uma certa tendência não conformista e motivada à transcendência das possibilidades oferecidas pela realidade. Contudo, as características dos sujeitos entrevistados, seja na infância ou na adolescência, podem ser consideradas bastante comuns a essas fases da vida, o que não permite estabelecer um “perfil” do potencial usuário de maconha.

A imagem do usuário de drogas associada à figura do “marginal”, do “malandro”, do “ladrão”, comum à maioria dos entrevistados no início da adolescência, parece indicar a ausência de um contexto familiar e social mais próximo que incitasse a simpatia ou uma “abertura natural” quanto às drogas.

Em geral, as primeiras experiências com drogas dos entrevistados, particularmente a maconha, foram vivenciadas coletivamente com pessoas do círculo de amizades mais próximo, com as quais mantinham uma certa identificação. Outro fator que contribuiu na decisão de experimentar a droga, foi a quebra do estigma do “marginal”, introjetado em suas formações educacionais sobre usuários de drogas, uma vez que percebiam que esta imagem não correspondia à realidade por eles observada. Ao que parece, as informações distorcidas do fenômeno das drogas oferecidas a estes jovens pelos pais, pela escola e pela sociedade, reforçando a imagem da *coisa proibida*, interdita, podem servir como incitação à curiosidade e à transgressão natural dos jovens. Isto parece ser reforçado ainda mais quando estes percebem a contradição entre o que lhes é dito e a realidade por eles observada.

É importante destacar que a maioria dos sujeitos entrevistados, apesar de passar a conviver com pessoas que faziam uso de maconha regularmente, somente optaram pela primeira experiência com esta droga após algum tempo desse convívio, chegando alguns a terem sua primeira experiência, anos após o contato com estas pessoas. Este fato, parece indicar uma certa autonomia desses sujeitos quanto à opção pessoal de iniciar o uso de maconha. Portanto, questiona-se o discurso preconceituoso de que o simples convívio com pessoas que usam drogas esteja automaticamente ligado à “iniciação” nesta prática. Além disso, é sabido que muitas pessoas, a despeito da convivência com usuários de maconha, nunca passaram a usá-la, enquanto outras limitam-se a ter uma primeira experiência, porém preferem não repeti-la.

Quanto à primeira experiência com o uso de maconha, entre os sujeitos da pesquisa, é possível observar uma certa particularidade nos efeitos obtidos, o que leva a crer que os primeiros contatos com a maconha configuram-se como experiências pessoais, podendo assumir características variadas e até antagônicas.

5.2. Motivações que Determinaram a Permanência do Uso de Maconha

Um primeiro comentário acerca do motivos para continuar usando maconha recreativamente após a primeira experiência, quanto ao grupo investigado, refere-se ao fato deste uso se tornar um elemento de coesão, de identificação entre os sujeitos e o grupo do qual faziam parte, o que reflete a função socializadora que parece estar associada ao uso da maconha em distintos contextos sócio-culturais. Este *pólo identificatório*, para usar a expressão de Bucher, parece se tornar ainda mais sólido e consistente, à medida em que o usuário iniciante percebe a existência de outras pessoas que também fazem uso de maconha e que lhes parecem pessoas bem sucedidas, isto é, que conseguem manter uma vida dita normal, trabalham, estudam, são inteligentes, sensíveis, etc.

Um outro fator predominante entre o grupo investigado para continuar usando maconha de forma recreativa, é a possibilidade de poder experimentar um estado de bem-estar e relaxamento, que passa a ser valorizado e tido como fator de reequilíbrio consigo mesmo e com o seu cotidiano. Vale ressaltar que, no grupo investigado, pode-se perceber que a busca por este reequilíbrio, esta reorganização, não tem o sentido de fuga ou “válvula de escape”, mas se insere numa perspectiva de auto-conhecimento que, embora se localize no âmbito das necessidades por deficiência, já apontadas por Abrahan Maslow, parecem ser de uma natureza mais refinada.

5.3. A Intencionalidade Subjacente ao Uso Recreativo da Maconha

Uma primeira consideração sobre a intencionalidade subjacente ao uso recreativo de maconha pelos sujeitos investigados, diz respeito aos motivos atribuídos por eles próprios à forma controlada com que usam esta erva. Os projetos de vida, o trabalho, o estudo, e os vários interesses e metas que têm para o futuro, são fatores apontados pelos sujeitos da pesquisa como preponderantes para que mantenham uma relação tranqüila com a droga, não passando a um uso abusivo. Este aspecto intencional dos sujeitos do estudo, embora não possa ser considerado como garantia de um uso não abusivo, pode ser entendido como um indício de fatores importantes na relação uso/abuso de maconha e das drogas em geral.

Um outro fator de intencionalidade que subjaz ao uso recreativo de maconha pelos sujeitos investigados, refere-se à busca de um estado de consciência diferente, no qual são capazes de vivenciar uma maior sensibilidade e uma percepção mais profunda da realidade, além de uma intensa sensação de calma e de bem-estar. Tais aspectos sugerem alguns elementos não negativos associados aos efeitos da maconha, freqüentemente omitidos ou distorcidos em

publicações técnicas e discursos sobre a matéria. Os dados desta investigação estão em direta contraposição ao discurso obscurantista que associa quase que diretamente a maconha a atos de violência e delinquência, esquecendo ou mesmo omitindo que tais atos decorrem da índole do próprio indivíduo e não da droga em si. É no mínimo curiosa a afirmação de um dos sujeitos deste estudo, de que justamente o período em que “perdeu as estribeiras”, isto é, estava passando um mal período de sua adolescência, coincide com um período em que esteve sem usar maconha.

Os sujeitos investigados, de uma forma geral, consideram o uso recreativo da maconha um fator de complemento em suas vidas, com o qual é possível experimentar estados de relaxamento, fruição e serenidade. Isto parece sugerir que, ao invés de ser um aspecto negativo em suas vidas, a maconha facilita a relação desses sujeitos com o dia-a-dia, embora tenham que conviver com o aspecto da ilegalidade associado à droga. Aliás, no que concerne à discussão sobre a descriminalização da maconha, dados como os obtidos neste estudo deveriam ser seriamente considerados como subsídios para reflexão. Se as autoridades reponsáveis pela legislação do uso de drogas não estão levando em consideração os vários escritos já produzidos sobre o uso da maconha, mostrando a inadequação das leis atuais e das vantagens da descriminalização, cabe assim questionar quem ganha com a ilegalidade desta droga, além dos traficantes.

É possível também constatar entre os sujeitos investigados, a intenção em manter o uso recreativo de maconha, por considerar que esse uso não traz prejuízos às suas vidas. Comenta inclusive um dos sujeitos, que pretende chegar à fase da velhice podendo fumar um cigarro de maconha em sua varanda sem precisar se preocupar com a polícia, como uma cidadã comum, e até acompanhada por filhos e netos. Estas considerações sugerem uma profunda discussão acerca da verdadeira natureza do uso de maconha e de como se processam as relações do usuário recreativo dessa erva no contexto de sua família.

É possível considerar ainda entre os sujeitos investigados, que o uso recreativo de maconha assume um significado de “paz de espírito”, de percepção ampliada, onde é gerada uma grande harmonia com o universo e um forte sentimento de solidariedade. Estes sentimentos elevados guardam relação com o que Abraham Maslow chama de experiências culminantes, podendo até serem consideradas como uma espécie de “*experiência culminante induzida*”.

É importante enfatizar que estas análises dizem respeito apenas ao grupo investigado e não devem ser deliberadamente generalizadas a todas as pessoas que fazem uso de maconha. Fazer tal generalização seria negar a grande complexidade que envolve a questão. Como já foi dito antes, os efeitos produzidos pela maconha em cada indivíduo depende de vários fatores, e nem todo uso dessa erva pode ser considerado recreativo. No entanto, a oscilação entre um uso recreativo e um uso abusivo de maconha não deve ser atribuída à droga em si, mas ao próprio sujeito que a usa, com sua personalidade e suas metas, e ao contexto sócio-cultural no qual está inserido.

5.4. Ludicidade e Uso de Maconha

Pelas características do uso da *cannabis*, descritas pelos sujeitos investigados, é possível considerar a presença de uma certa natureza lúdica associada a esse uso, e que pode ser discutida recorrendo-se a análises dos próprios estudiosos do fenômeno lúdico.

A natureza lúdica do uso ocasional ou mesmo regular da maconha pode ser verificada ao se estabelecer, a grosso modo, uma relação entre as características desse uso, descritas pelos sujeitos desta pesquisa, e as características do jogo descritas por Huizinga. Neste sentido, destaca-se o fato de serem ambos, o uso ocasional de *cannabis* e o jogo, uma atividade livre, capaz de absorver o indivíduo de uma forma intensa e total, e também uma atividade livre de todo e qualquer interesse material. Ambos também promovem a formação de grupo sociais com

tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo, por meio de disfarces ou de outros meios semelhantes.

Comparação dessa natureza pode ser estabelecida também apoiando-se em Roger Callois, quando este procura definir as características essenciais do jogo. Para o autor, trata-se de uma atividade livre, separada, incerta e improdutiva.

Como se pode observar, os estudiosos do fenômeno da ludicidade apontam certas características para o jogo que podem facilmente ser associadas ao uso recreativo de maconha, conforme relatadas pelos sujeitos do presente estudo.

Considerando-se os aspectos de relaxamento, prazer e desligamento, proporcionados pelo uso de maconha descritas pelo sujeitos deste estudo, poder-se-ia ainda fazer uma espécie de jogo de palavras, utilizando-se da análise de Wallon quanto a característica da *permissão* associada ao jogo do adulto: permitir-se o uso recreativo de cannabis quando parece que sua ora chegou, não é reconfeccionar-se digno de uma trégua que suspende por algum tempo as sujeições, obrigações, necessidades e disciplinas habituais da existência?

A busca pela ampliação do estado de consciência, pretendida pelos sujeitos do estudo com o uso de maconha, representa também uma busca pela fantasia. Conforme argumenta Santin, ludicidade é fantasia, imaginação e sonhos, construídos como um labirinto de tecitura simbólica. Para os sujeitos entrevistados, o mundo vivenciado com o uso de maconha é comparável ao mundo do brinquedo, onde se revela a possibilidade de trilhar caminhos novos, movidos pelo impulso lúdico que tem lugar no imaginário humano.

Tendo em vista a natureza das experiências dos sujeitos investigados com o uso da *cannabis*, onde são vivenciados sentimentos de ampliação de percepção da realidade, harmonia interior e fruição, pode-se dizer que estas experiências configuram-se como uma busca pela autotranscendência, onde o desconhecido e o misterioso são dimensões a alcançar.

5.5. Corporeidade e Uso Recreativo da Maconha

Entendendo corporeidade como forma de presença no mundo ou como condição de ser-no-mundo, pode-se considerar que tanto a ludicidade como qualquer outra experiência humana, em última análise, tem como referência o próprio corpo. Em concordância com Santin, a corporeidade humana se expressa e se manifesta, entre outras coisas, na sensibilidade afetiva, nas emoções, nos sentimentos, nos impulsos sensíveis e no senso estético.

Dessa forma, ao considerar as relações entre corporeidade e o uso recreativo de *cannabis* no tempo livre, deve-se atentar para o fato de que a própria relação do indivíduo com a droga é mediatizada corporalmente.

A relação entre as duas variáveis ora discutidas, pode ser considerada no próprio fator socializante associado ao uso dessa droga apontado pelos sujeitos investigados. Ora, esta possibilidade de socialização se dá antes de mais nada pela expressão da corporeidade de cada indivíduo em interação com os demais. Nesta análise, a droga se constitui como *pólo nucleador*, sendo que a interação ocorre entre os indivíduos corporalmente.

O próprio estado de relaxamento descritos pelos sujeitos com o uso de *cannabis* é, inclusive, um relaxamento corporal, entendendo-se o termo corporal de forma ampla, de maneira a não admitir uma separação estanque entre o corporal e o psicológico.

Ao destacar a experimentação de estados alterados de consciência com o uso da *cannabis*, os sujeitos investigados ressaltam a possibilidade de vivenciar sentimentos de prazer, de percepção e sensibilidade aguçadas. Estes sentimentos possivelmente relacionam-se com uma determinada percepção/experimentação da própria corporeidade pelo sujeitos, como estando na mesma frequência/sintonia de tais sentimentos.

Considerando, em concordância com Daolio, que no corpo estão inscritas todas as normas, regras e valores de uma determinada sociedade, e considerando ser ele “*o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca*”, pode-se admitir que o uso de drogas insere-se dentro de um conjunto de valores e condutas sociais, onde o corpo é elemento essencial na introjeção desses valores. Portanto, considera-se que a discussão sobre o uso ou abuso de drogas necessita incluir a discussão sobre corporeidade, na tentativa de uma compreensão mais ampla e aprofundada dessa intrigante problemática.

6. Conclusões

As conclusões formuladas para este estudos tomou por base as questões definidas para o processo de investigação, os pressupostos conceituais que permaneceram subjacentes durante todo o trabalho reflexivo e a análise interpretativa realizada a partir dos relatos biográficos paralelos sobre a temática da pesquisa. Dessa forma, apresentam-se as seguintes conclusões:

1. As primeiras experiências com drogas vivenciadas pelo grupo investigado aconteceram na adolescência, juntamente com amigos com os quais se identificavam e admiravam como pessoas diferenciadas.
2. Os motivos que determinaram a permanência do uso recreativo de maconha no tempo livre pelo grupo investigado, referem-se ao estado de bem-estar experimentado e a função socializadora de coesão grupal valorizada durante a adolescência.
3. A intencionalidade subjacente ao uso recreativo de maconha no tempo livre revelada pelo grupo investigado, corresponde às principais funções do uso tradicional de drogas: tranquilidade, transcendência e prazer.
4. O fator ludicidade se expressa no uso recreativo de maconha, à medida que este propicia uma ruptura transitória com a vida cotidiana, permitindo assim que a consciência ampliada participe do fluir do jogo transcendental do ser.
5. A relação que se estabelece entre a corporeidade e uso recreativo de maconha no tempo livre é de diálogo transcendental, à medida que a vivência com estados alterados de consciência são mediatizados pelo corpo e ampliam a sensibilidade humana para aspectos mais sutis de sua existência.

7. Bibliografia

- BECKER, H. S. (1994) **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec.
- BUCHER, R.(1992) **Drogas e drogadição no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CALANCA, A.(1991) A toxicomania entre a doença e a delinquência. In J. Bergeret & J. Leblanc (Orgs.) **Toxicomanias: uma visão multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHARLES-NICOLAS, A. e LE COGUIC, C.(1991) Clínicas das toxicomanias. In J. Bergeret & J. Leblanc (Orgs.) **toxicomanias**. In J. Bergeret & J. Leblanc (Orgs.) **Toxicomanias: uma visão multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHIZZOTTI, A. (1995) **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez.
- DAOLIO, J.(1995) **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus.
- DUMAZEDIER, J. (1994) **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: SESC/Nobel.
- FOUCAULT, M. (1986) **Vigiar e punir - história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes.
- GROF, S.; BENNET, H. Z. (1994) **A mente holotrópica**. Rio de Janeiro: Rocco.
- GROF, S.; GROF, C. (1987) **Além do cérebro: nascimento, morte e transcendência em psicoterapia**. São Paulo: McGraw-Hill.
- _____ (1994) **A tempestuosa busca do ser, um guia para o crescimento**

- peçoal através da crise de transformação.** São Paulo: Cultrix.
- HAGUETTE, T. M. F. (1992) **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes.
- HUIZINGA, J. (1993) **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva.
- LEIF, J.; BRUNELLE, L. (1978) **O jogo pelo jogo, a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes.** Rio de Janeiro: Zahar.
- MAFFESOLI, M. (1996) **No fundo das aparências.** Petrópolis: Vozes.
- MASLOW, A. (1968) **Introdução à psicologia do ser.** Rio de Janeiro: Eldorado.
- _____ (1990) **La personalidad creadora.** Barcelona: Kairós.
- MATSON, F. W. (1975) Teoria humanista: a terceira revolução em psicologia. In Thomas C. GREENING (Org.) **Psicologia existencial-humanista.** Rio de Janeiro: Zahar.
- MAY, R. (1982) **A coragem de criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MUÑOZ, J. J. P. (1992) **El método biográfico: el uso de las histórias de vida en ciencias sociales.** Madrid: CIS.
- OLIVENSTEIN, C. (1989) **A clínica do toxicômano: a falta da falta.** Porto Alegre: Artes Médicas.
- REGIS DE MORAIS, J. F. (1992) Consciência corporal e dimensionamento o futuro: In Wagner W. Moreira (Org.) **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus.
- SANTIN, S. (1992) Perspectivas na visão da corporeidade. In Wagner W. Moreira (Org.) **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI.** Campinas: Papirus.
- _____ (1994) **Educação física, da alegria do lúdico à opressão do rendimento.** Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS.
- SCHEMPP, P. G. (1993) Constructing professional knowledge: a case study of an experienced high school teacher. **Journal of teaching in physical education**, 13 (1), 2-23.
- SPARKES, A. C. (1992) The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference. In Andrew C. SPARKES (Org.) **Research in physical education and sport: exploring alternative visions.** Londres: Falmer Press.
- SPARKES, A. C.; TEMPLIN, T. J. (1992) Lifes histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality. In Andrew C. SPARKES (Org.) **Research in physical education and sport: exploring alternative visions.** Londres: Falmer Press.
- THOMAS, R. J.; NELSON, J. K. (1990) **Research methods in physical activity.** Champaign: Human Kinetics.
- VARGAS, H. S.; NUNES, S. V.; VARGAS, H. O. (1993) **Prevenção geral das drogas.** São Paulo: Ícone.
- VILANOVA, M. (1992) Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In Marieta MORAES (Org.) **História Oral.** Rio de Janeiro: Diadorim/Finep
- WALSH, R.; VAUGHAN, F. (1989) **Más allá del ego, textos de psicología transpersonal.** Barcelona: Kairós.
- WESTCOTT, R. (1992) Estados de consciência. In John White (Ed.). **La experiencia mística y otros estados de consciencia.** Barcelona: Kairós.

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.6.7. REFLEXÕES ACERCA DO LAZER EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES: DA PROPOSTA TEÓRICA À PRÁTICA NA UNIVERSIDADE

Cristina Borges de Oliveira*

Resumo: O presente texto pretende refletir sobre a temática Lazer fazendo uma relação do tema com o tempo e o trabalho nos diferentes momentos históricos, destacando as atuais políticas de Lazer e o papel da Universidade na contemplação de tais dimensões.

A terminologia Lazer, segundo alguns estudiosos, faz parte do vocabulário comum há pouco tempo, e como não poderia deixar de ser, carrega sobre seu entendimento significações adversas que variam de grupo a grupo, interesses e outros fatores sócio-econômico-culturais que são responsáveis pela redução do conceito acerca do lazer, à partir do momento que se retira do lazer a idéia de totalidade e a reduz à experiências individuais vivenciadas. Assim, o vasto conteúdo do lazer fica restrito aos de algumas atividades somente:

Na sociedade capitalista, o lazer é resolvido em grande parte pelo consumo compulsivo, porque as pessoas não buscam referências nelas mesmas mas nos grupos dos quais fazem parte. A indústria do lazer, uma das mais poderosas do mundo, seduz o consumidor sugerindo-lhe as sessões “adequadas” para sua satisfação.

Percebemos a idéia reducionista do lazer sendo alimentada e veiculada pelos meios de comunicação de massa. Mal interpretada a idéia é vendida, na maioria dos casos, como atividade esportiva/artística/recreativa ao ar livre, com um grande número de pessoas bonitas e felizes, e uma parafernália de produtos que referenciam socialmente a qualidade do lazer.

Capra comenta a ação sugestionadora dos meios de comunicação de massa e da publicidade concluindo que a finalidade exclusiva de tais práticas é o condicionamento do público ao consumo esbanjador de toda espécie de bens e/ou serviço. Entre tais serviços destaca-se o lazer.

Por esta perspectiva, não é considerada a real necessidade do lazer nos dias atuais, nem a sua importância no desenvolvimento do equilíbrio individual e coletivo. Entendemos lazer como toda e qualquer atividade que proporcione bem-estar, seja ela de cunho prático ou contemplativo, e que à nível de conteúdo abranja os propósitos que formam a globalidade do homem, como: aspectos lúdicos, intelectuais/criativas, físicos/esportivos, artísticos, sociais, culturais, afetivos, etc., todos interrelacionando-se.

LAZER: ESPECIFICIDADE ABSTRATA E ESPECIFICIDADE CONCRETA

Marcellino traz-nos duas grandes considerações em torno do entendimento do lazer, e “especificidade abstrata” e a “especificidade concreta”. O entendimento do lazer unicamente em sua “especificidade abstrata” define a não consideração do conjunto de variáveis, que tendo como alicerce a questão econômica, gera e estimula as desigualdades no que se refere à apropriação (pelo Capital) do tempo disponível tanto em quantidade de tempo quanto em qualidade de tempo. Tal entendimento reforça as concepções funcionalistas e mantém a “ordem social estabelecida” e o *status quo*.

Em outras palavras, isto quer dizer que existem as possibilidades do lazer enquanto opção de ação social mas o contexto em que as opções se inserem não possibilita o acesso (ao lazer) da grande maioria em função da forte desigualdade social.

Por outro lado, Marcelino coloca que, em sua “especificidade concreta”, o lazer incrementa o exercício da cidadania através da participação ativa que busca gerar novas

* Professora do Curso de Educação Física, do Campus Avançado de Catalão/UFGO.

possibilidades de valores, atuando como instrumento de mobilização, educação, transformação social e, ainda, operacionalizando a interdisciplinaridade.

No entanto, é interessante destacar alguns pontos importantes ao considerarmos as questões que Marcelino denomina “especificidade concreta”:

1 - As dificuldades e tabus sócio-culturais presentes na história da vida humana, que conturbam o acontecimento real do lazer tanto dentro de uma mesma classe social e, acreditamos, principalmente, entre classes diferentes e antagônicas;

2 - A articulação do lazer gerada pela indústria; e

3 - A dominação do tempo através da forma capitalista de pensar o mundo e de se posicionar diante dele apresenta destaques como: o tempo em que se pode expressar a ludicidade não é o cotidiano como nas civilizações ditas primitivas (salvo algumas profissões); no geral, institucionalizou-se em intervalo de almoço, após o expediente, folga, final de semana, férias, licença, etc.. Ilustrando com a mitologia, o tempo de Narciso entra em choque com o tempo de Prometeu.

Citando Camargo, o tempo disponível, de não trabalho pode acabar tornando-se um tempo de desconforto, uma vez que, por levar a um “nada fazer” retira do indivíduo o que ele acredita ser a determinante da sua condição humana: o trabalho. Assim, os homens obrigam-se ao lazer, descaracterizando a atividade enquanto expressão da ludicidade.

As contradições que cercam o conceito de tempo disponível são inúmeras. Consideramos a existência do tempo disponível em função do tempo fixo obrigatório (trabalho) que recorta as demais ações do indivíduo. No entanto, observamos que, em um País como o Brasil que traz o ranço da colonização exploratória que está se perpetuando, uma grande parte da população desfruta de vida sub-humana enquanto uma pequena parcela monopoliza grandes riquezas.

A não existência de trabalho (emprego) que atenda a demanda de procura predispõe em abundância de tempo disponível (desempregados, aposentados, etc) mas a impossibilidade também do usufruto pleno do lazer.

É interessante salientar como bem aborda Zanlorenzi que o estudo antropológico tem sido cada vez mais solicitado como disciplina de apoio em várias áreas do conhecimento. A percepção do homem como totalidade indivisível, no entanto, relativo à espaços e tempos específicos, e o conhecimento detalhado sobre como distintas culturas interpretam o tempo e nele projetam sua existência são áreas de pesquisas que tem elucidado a formulação de abordagens interdisciplinares do lazer.

No frenético ritmo de vida capitalista, a formulação de idéias sobre o real não dissocia tempo/trabalho, pois é uma função da força de trabalho vendida por um determinado tempo que o capitalismo se apropria do tempo do assalariado recortando toda a vida do indivíduo e fazendo com que elimine outras possibilidades de criação.

Tal ritmo alucinado coloca cada vez mais longe o assalariado do que se produz, acumula riquezas, reproduzindo desigualdades e direciona a vida do trabalhador com um tempo fixo e obrigatório que estabelece as demais esferas de sua existência.

Antropologicamente, o relógio é caracterizado como uma representação simbólica da existência fragmentada que vem denunciando a mentalidade capitalista que transformou tempo em mercadoria e limitou a esse parâmetro as considerações do pensamento comum, negando o sentido envolvente e mágico do tempo que não possibilita ser medido.

A POSIÇÃO DO TRABALHO NAS DIFERENTES SOCIEDADES HUMANAS. E O ÓCIO?

Atentemos para a posição fundamental que ocupa o trabalho na vida da grande maioria das pessoas:

“Todos os dias antes de dormir lembro e esqueço como foi o dia: sempre em frente, não temos tempo a perder.”

A civilização greco-romana valorizava o ócio, que só era possível, pela exploração do trabalho escravo. Como nos recorda Saviani, “o fato de uma parte dos homens se apropriar privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio”.

Na Idade Média, embora haja transformações profundas na organização social, a exploração do trabalho de uns pelos outros persiste, só que na forma de servidão. No entanto, em um determinado momento, quem sabe por oposição aos ideais romanos de ócio, o cristianismo intencionou recuperar o valor do trabalho sem, contudo, colocá-lo como valor maior da existência humana. Segundo especialistas, mesmo a literatura bíblica comenta o trabalho como maldição, visto Adão e Eva.

Porém, a expressão “O trabalho dignifica o homem” é de origem cristã e foi exarcebada pelo protestantismo, Calvinos, Puritanos e outros acreditavam que a riqueza seria demonstração de saúde espiritual/pobreza, doença do espírito. Observamos, que paralelo às transformações nos dogmas cristãos, o sistema urbano industrial emergente trouxe às práticas trabalhistas da civilização ocidental um novo sentido.

A industrialização crescente, os aspectos da produção e mais-valia e a mercadorização do homem fazem aparecer progressivamente, uma sociedade que tira como representação maior da vida, o trabalho e abafa o lúdico como direito à felicidade, sustentando um discurso de atrelamento entre tal felicidade e o aumento da produção e/ou consumo.

A diminuição da jornada de trabalho é uma luta histórica que não alcança seu objetivo (serei ousada em afirmar?), em parte, pelo preconceito e mistificação em torno da temática lazer/trabalho. O aumento do número de horas de lazer oportunizaria o crescimento do mal estar causado pela injustiça e desigualdade social, colocaria em questão o direito à preguiça (que, comprovadamente, atua como recuperação psicossomática e é negada à grande maioria dos homens) podendo desestabilizar os valores de “felicidade” difundidos ao longo do tempo.

AUTOMAÇÃO HUMANA: QUANDO SERÁ O FIM?

Acreditamos que a desautomatização humana iniciar-se-a no momento em que for permitido que o ente-espécie manifeste de maneira gradativa e satisfatória a atuação do *Homo Ludens* metamorfoseando-se até o *Homo Faber* sem esmagamento sistematizado do lúdico pela supervalorização do faber. Ou como diz Marcellino “o lazer é visto como fruto da sociedade urbano-industrial e, dialecticamente, incide sobre ela, como gerador de novos valores que a contestam”.

Após esta breve explanação acerca da temática lazer concluímos que, como nos afirma Manoel Sérgio, a cultura atual sabe que “na sociedade de consumo, o ter ultrapassa o ser como valor ético”, e o trabalho/fonte de renda legal simboliza socialmente a essência da vida, sendo o lazer uma recompensa e/ou utilidade compensatória no mecanismo de produção.

SUBSÍDIOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE LAZER

“A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte
Diversão e arte, diversão, balé

Como a vida quer
Desejo, necessidade, vontade.”

O tema lazer está em “alta”, sendo discutido em congressos, encontros, seminários, entrevistas, etc.. No entanto, pouco se avança no seu conhecimento, que raramente ultrapassa o do senso comum. Assim, diversas frentes de atuação social utilizam o lazer, colocando-o dentro da preocupação e atuação de uma política urbana e considerando sua importância no que se refere a ganhos na qualidade de vida.

No entanto, não vemos a concretização de tais pensamentos, já que, como destaca Marcellino, “Nem mesmo na denominação de órgãos públicos a definição do campo abrangido pelo lazer fica evidenciado. À partir da década de setenta, incorporou-se o tema lazer para denominar repartições de prestação de serviços públicos, geralmente associando-o, restritivamente, a setores culturais específicos. Não são poucos, no âmbito estadual e principalmente municipal, secretarias ou divisões de “Esporte e Lazer”, “Recreação e Lazer”, “Cultura e Lazer”, “Turismo e Lazer”, etc”.

Observa-se, portanto, pouca realização à nível de “política social”, chamando nossa atenção o fato de que promoção está longe de atuar como forma de compensar questões sem dúvida relevantes: injustiças, desigualdades, preconceitos.

As políticas de lazer desenvolvem-se de maneira a favorecer o fortalecimento e sustentação de mecanismos que perpetuam esses valores. Ao contrário, também pode-se perceber contradições nesse processo, pois como afirma Freitag “as diferentes políticas sociais se desdobram em movimentos dialéticos com efeitos não programáveis, que muitas vezes produzem o reverso do originalmente intencionado”.

Percebemos, assim, que por mais poderosas que sejam as incursões do estado capitalista, os estímulos às visões críticas, as contradições e conflitos devem sempre estar presentes.

Segundo Camargo, uma política de lazer vai além da incrementação com equipamentos e propostas pragmáticas para determinados espaços. Ela deve estar composta de preocupações e soluções de uma sociedade, no que se refere ao seu próprio bem-estar.

Falamos de propostas qualitativas que sejam condizentes com o real e não somente realizações faraônicas que muitas vezes não dão conta das inúmeras variáveis demográficas e psicográficas daquela população que se pretende atender.

Denuncia Bramente que “as autoridades governamentais, seja em nível municipal, estadual ou federal, ainda não internalizaram o fato de que a aquisição inicial ou construção de uma instalação para a recreação representa somente 15% do custo exigido para mantê-las condignamente em termos operacionais durante o período de sua existência, em que se deva prever um valor anual de pelo menos 10% do valor da instalação recreativa para fins de manutenção e animação”.

O que se percebe, de fato, é que a maioria dos projetos existentes na área possui pouca ou nenhuma preocupação em adequar, no que se refere à construção de instalações/recursos ambientais e físicos, o espaço a ser ocupado ao número real aproximado de pessoas que irão usufruir, e também aos diferentes interesses culturais que necessariamente devem ser atendidos.

Questionamos a massificação de algumas áreas, notadamente, ginásios poliesportivos e estádios de futebol gigantes, onde raras vezes há o estímulo ao atendimento amplo do lazer enquanto cultura, tão pouco a utilização democrática e participativa da comunidade, e onde não existe a proposta de um projeto político que integre cultura-esporte-lazer, entendendo-os enquanto patrimônios sócio-históricos do homem.

Cunha define admiravelmente que “cultura é, senão laboro, em grave erro, o complexo de sentidos e significados, de padrões sociais e valores subjacentes e incorporados na vida de uma

pessoa, de um grupo ou de uma sociedade”. O lazer, ao mesmo tempo agente produtor e produto da cultura de uma sociedade num dado momento histórico, está a exigir novos olhares. Olhares que se desdobram para além do tempo fixo e obrigatório que é exigido pelo capital e descortinem para além do sensorial, alcançando o homem no que, talvez, seja sua dimensão mais natural: a dimensão lúdica.

Referências Bibliográficas:

- BRAMANTE, A.C. “**Recreação e Lazer: o futuro em nossas mãos**”. Educação Física e esportes. Perspectivas para o Século XXI. Campinas, SP, Papirus, 1992, p. 165.
- CAMARGO, L.O.L. **Política do Lazer**. nº. 1, 1985.
- CAPRA, F. “**O Ponto de Mutação**”. São Paulo, Editora Cultrix, 1982, p. 209.
- CUNHA, M. S. V. “**Motricidade Humana: Uma autonomia disciplinar**”. Revista Motricidade Humana. Vol. 4, nº. 2, jul/dez, p.05-26.
- _____. “**Motricidade Humana: um paradigma emergente**. Educação Física e Esportes. Perspectivas para o Século XXI. Campinas, São Paulo, Papirus, 1992.
- ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER III**. 1981. “O lazer, suas especificidades e seu caráter interdisciplinar”. Brasília/DF.
- FREITAG, B. “**Política Social e Educação**”. Em aberto V. 4, nº. 27, p. 7, 1987.
- MARCELLINO, N. C. “**Pedagogia da Animação**”. Campinas, Papirus, 1990, p. 44/45.
- _____. “**Subsídios para uma política de Lazer: O papel da administração municipal**”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, V 11 nº. 3, p. 206 a 208.
- MAYRINK, G. “**O lazer é um perigo**”. VEJA, São Paulo, nº. 26 (p. 7/8 e 10), junho, 1993.
- RUSSO, R. “**Tempo Perdido**”. Do LP Alma, Phillips, 1988.
- SAVIANI, D. “**O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**”. Novas Tecnologias, Trabalho e Educação Um debate multidisciplinar. (Vários), Petrópolis, RJ, Vozes, 1994, p. 147/162.

Endereço: Av. João Naves de Ávila, 563 Aptº. 01 - Centro - CEP:38400-016 - Uberlândia-MG,
Fone: (034)-235-3828.

GTT.6.8. LAZER E TRABALHO NAS ORGANIZAÇÕES

José Antônio Barros Alves*

Resumo: Este artigo discute a questão da inserção do lazer na Teoria das Organizações e no dia-a-dia destas organizações, principalmente frente ao futuro e das novas formas de organização da produção e do trabalho.

I - INTRODUÇÃO

No limiar do século XXI, quando um novo mundo surge a nossa frente, os desafios que se apresentam aos homens, as organizações, aos governantes e a todos aqueles que estudam ou se preocupam de alguma forma com o futuro das questões do mundo do trabalho são enormes, imensos.

Questões como trabalho, emprego, produção, qualidade, consumo, lazer, entre tantas outras, batem cada vez mais a nossa porta, exigindo novas definições.

Estes ícones do capitalismo passam atualmente por profundos questionamentos de suas bases, seja na sua forma de organização, de inspiração taylorista/fordista, seja na forma de seu controle, de inspiração weberiana. Os desafios a estes dogmas da sociedade capitalista, de produção em massa e consumista, é o assunto da "ordem do dia".

Por traz destes desafios, estão os processos de globalização da economia; da modificação dos padrões de produção (da produção em massa para a produção enxuta); da revolução tecnológica; e de uma maior afirmação da cidadania.

Estes processos, originam profundas modificações no mundo do trabalho, refletindo intensamente nas organizações e na sociedade.

É no mundo do trabalho que encontramos o ponto de apoio de nosso texto, assim como o proletariado é um produto do capitalismo e será o seu transformador e/ou destruidor (Marx), o lazer é um produto do trabalho, sendo então uma construção social de nosso tempo, em oposição ao "ócio", que é a negação do trabalho:

"A ociosidade nega o trabalho, o lazer o supõe"¹

Buscaremos aqui demonstrar a importância do lazer no mundo do trabalho e das organizações, este vem sendo tratado como um assunto secundário e muitas vezes supérfluo, mas num momento que começam a rarear empregos, e o que parecia ser o substituto do "emprego industrial", o "emprego em serviços" não corresponde a esta expectativa, devido ao processo de informatização do setor, a questão do lazer ganha dupla importância: a primeira e mais direta, a de ocupar o tempo livre de toda uma juventude sem-emprego e muitas vezes sem perspectiva, que vê cada vez mais difícil a sua entrada no mercado de trabalho, e servir aquelas pessoas que já tendo colaborado com a sociedade através do seu trabalho tem agora seu justo descanso: e o outro fator de importância do lazer, é a da "indústria do lazer", a provável maior empregadora do futuro, mesmo com toda evolução tecnológica, pois poucos, muito poucos, gostariam de serem servidos em um restaurante por um robô ou uma máquina, ou aprender a esquiar ou jogar golfe virtualmente. No lazer, as pessoas serão sempre fundamentais.

* Mestrando em Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas - RJ, Pós-Graduado Lato-Sensu em Administração Pública pela EBAP/FGV-RJ, Pós-Graduado Lato-Sensu em Futebol pelo Instituto de Educação Física e Desportos da UERJ, Licenciado em Educação Física pelo IEFD-UERJ.

¹ DUMAZEDIER, Joffre. Sociologia Empírica do Lazer. São Paulo. Editora Perspectiva. 1979.

2 - DESENVOLVIMENTO .

Dividiremos esta parte do texto em três itens. No primeiro item procuraremos por uma definição ou conceituação do que é lazer, na segundo item mostraremos a relação entre lazer e trabalho, e finalmente, na terceiro item estudaremos estes fenômenos dentro das organizações.

2.1 - O que é lazer ?

Consultando uma série de autores que vem tratando da questão do lazer, observamos a imensa dificuldade que existe de conceituar ou definir o que seria lazer. Leite (1995) chega a dizer que; "... não há como deixar de lembrar da referência do poeta às coisas "mais fáceis de sentir que de dizer" . "

Esta dificuldade leva Dumazedier (1976) a apresentar um quadro de atividades que sem qualquer dúvida não podem ser classificadas como lazer; são elas :

- 1 . *O trabalho profissional.*
- 2 . *O trabalho suplementar ou trabalho de complementação.*
- 3 . *Os trabalhos domésticos (arrumação da casa , a parte diretamente utilitária da criação de animais destinados a alimentação, do bricolage e da jardinagem).*
- 4 . *As atividades de manutenção (as refeições , os cuidados higiênicos com o corpo , o sono).*
- 5 . *As atividades rituais ou ligadas ao cerimonial, resultantes de uma obrigação familiar, social ou espiritual (visitas oficiais, aniversários, reuniões políticas, ofícios religiosos).*
- 6 . *Atividades ligadas a estudos interessados (círculos e cursos preparatórios de um exame escolar ou profissional). "*

Analisando este quadro, podemos observar que na questão do trabalho profissional, além do tempo de trabalho propriamente dito, devemos computar o deslocamento para o local de trabalho e a volta para casa, no item 2 temos o que conhecemos como "bico", que é o trabalho paralelo com fins econômicos , quando esta atividade não possui fins lucrativos , passa a ser um "hobby", tornando-se assim uma atividade de lazer. Os trabalhos domésticos, a manutenção da casa (o que ele chama de *bricolage*) e a criação de animais ou cultivo de pequenas hortas ou de jardins com fins econômicos ou funcionais, claramente não são atividades de lazer. Os cuidados pessoais, as chamadas obrigações sociais e as atividades de desenvolvimento pessoal com vistas a melhorias profissionais, também devem ficar de fora de uma definição do que seria lazer. Estas observações, segundo ele, derrubam a tese de muitos sociólogos e economistas do dia de "3 oitos " (8 horas de trabalho , 8 horas de sono e 8 horas de lazer).

Isto nos leva a observar que lazer não é apenas uma oposição ao trabalho, ele é uma oposição as obrigações e as necessidades da vida cotidiana, neste sentido e acompanhando Dumazedier em outra de suas obras, agora no longo estudo de Friedmann e Naville ², temos a seguinte definição:

"... o lazer é o conjunto de ocupações a que o individuo pode entregar-se de boa mente , já para descansar , já para se divertir , já para desenvolver sua participação social voluntária , a sua informação ou a

² FRIEDMANN , Georges , NAVILLE , Pierre . Tratado de Sociologia do Trabalho .São Paulo . Editora da Universidade de São Paulo . 1973.

sua formação desinteressada , depois de haver-se libertado de todas as obrigações profissionais , familiares ou sociais .”

Podemos também observar, nesta definição, além da delimitação do que seria lazer, Dumazedier (1976) nos mostra as suas funções.

A primeira é a função do “descanso”, onde objetivava-se a recuperação física e psíquica do esforço de um dia de trabalho, é onde recupera-se da fadiga do trabalho.

A segunda função é a função do “divertimento”, visto aqui como um amplo conceito, onde incluímos a recreação, o entretenimento e a brincadeira, se a função do “descanso” esta ligada a fadiga, o “divertimento” esta ligado ao tédio, inerente a produção mecanizada, em série, de inspiração Taylorista/Fordista, procura-se divertimento e a distração com o intuito de esquecer-se da monotonia do trabalho ou descarregar a inventividade e criatividade, que é desprezada e renegada neste sistema produtivo, mas que atualmente passa a ser uma exigência do mercado de trabalho.

A terceira função é a do “desenvolvimento pessoal” onde procura-se ampliar a participação social voluntária e a formação desinteressada.

Estas funções estão assim separadas apenas para facilitar o estudo, na realidade elas quase sempre ocorrem simultaneamente, havendo no máximo a predominância de uma delas.

Além de sua definição e de suas funções , Dumazedier (1979), nos oferece as características específicas do lazer, sem as quais, segundo ele, não estaríamos diante de um fato lazeroso.

Estas características , são as seguintes:

Caráter Liberatório: o lazer é uma escolha livre, mas isto não nos permite dizer que o lazer é livre, pois existe uma série de determinismo por parte da sociedade que atuam nas escolhas e formas de lazer de individuo, o que se diz, é que o lazer esta livre de *um certo gênero de obrigações*, as “obrigações institucionais”.

Caráter Desinteressado: o lazer não se submete ao lucro, suas atividades não tem fim utilitário direto e não serve a ideologias ou crenças.

Caráter Hedonístico: aqui esta talvez uma das pistas mais claras para a explicar o sucesso das atividades de lazer, a procura da satisfação, da alegria e da felicidade, ninguém, isto já foi dito, é obrigado a ter atividades de lazer em sua vida, apesar das pressões sociais ou hábitos da coletividade, que podem vir a diminuir a característica da liberdade do lazer. É importante também frisarmos que a satisfação, a alegria e a felicidade não são monopólio das atividades de lazer, existe tudo isto também nas obrigações sociais, no trabalho e em todas as atividades humanas, mas no lazer esta é uma característica fundamental, sem a qual não podemos classificar uma atividade como lazer.

Caráter Pessoal : o lazer é um interesse pessoal e a participação de cada um é uma manifestação da própria identidade. O lazer nos possibilita libertarmos das fadigas física e mental, que nos são impostas pela vida moderna e contrariam os ritmos biológicos individuais, podemos através do lazer nos libertar do tédio cotidiano, originário nas tarefas parceladas, repetitivas e que não nos permite a criatividade e é no lazer que saímos das rotinas e dos determinismo comportamentais da sociedade .

Portanto , podemos dizer que definir lazer é tarefa muito complexa , mas para compreendermos melhor o que é lazer devemos relaciona-lo com seu mais fiel parceiro , o trabalho , este é o objeto de nosso próximo item .

2.2 - Uma relação de interdependência - Trabalho e Lazer ou Lazer e Trabalho ?

“ E a Adão disse (Deus) : Visto que atendeste a voz de tua mulher , e comeste da árvore que eu te ordenara não comesses : maldita é a terra

por tua causa : em fadigas obterás dela o sustento durante os dias de tua vida .”

Livro do Gênesis - Versículo 17-3

Encontramos na Bíblia Sagrada a gênese do pensamento ocidental judaico-cristão, que é a origem de toda nossa sociedade, e de nosso modo de encarar a vida e de vivermos.

Por este pensamento o trabalho seria uma praga de Deus, contradizendo toda a estrutura social que valoriza o trabalho como centro da humanidade. Mas o trabalho só passa a ser o centro da vida humana com o Capitalismo , principalmente a partir de Adam Smith , no século XVIII , posteriormente os socialistas também adotam este pensamento , Marx dizia que o trabalho “é a condição indispensável da existência do homem , uma necessidade eterna , o mediador da circulação material entre o homem e a natureza”³.

De maneira geral podemos dizer que o trabalho é a “atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária , para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta, etc)”⁴.

Com o nascente Capitalismo, desenvolvendo-se de forma vertiginosa, e com as economias nacionais necessitando acumular capital, lazer tornou-se uma palavra proibida nos séculos XVIII e XIX, na sociedade ocidental de tradição judaico-cristão, onde o trabalho e o esforço individual era amplamente valorizado e o lazer não era visto com bons olhos , sendo profundamente criticado , principalmente com argumentos econômicos e morais. Economicamente o lazer era considerado improdutivo e incitava o consumo, o que contradizia a necessidade de acumulação de capital da época; moralmente o lazer era criticado, “pois , acreditava-se que ele leve à ociosidade e ao relaxamento de costumes , gerador de comportamentos desviantes em relação à moral rígida do trabalho”⁵.

Mas como dissemos, a origem do lazer e a mesma do trabalho nascido após a Revolução Industrial, pois se sempre houve tempo fora do trabalho, este não possuía todas características fundamentais ao lazer.

Nas sociedades primitivas, trabalho, festas e rituais estavam integrados uns aos outros, pois entre eles não haviam separações ou oposições. Nas sociedades pré-industriais, o trabalho adaptava-se aos ciclos naturais das estações e a atividade diária era ditada pela natureza, não podemos considerar este tempo livre como sendo tempo de lazer, e sim de pausa, forçada ou de recuperação física do esforço empreendido no trabalho (Dumazedier - 1979).

No fim do século XIX, começam a surgir as primeiras contestações a este dogma, e isto inicia-se pelos socialistas, através do genro de Karl Marx, Paul Lafargue, que escreve: “*Droit à la paresse*” (Direito a preguiça - 1883)⁶ , onde observa o aparecimento do lazer burguês como uma contradição interna do capitalismo, pois pouco tinha a haver com a ética puritana da burguesia de sua época.

No século XX, inicia-se um processo de valorização do lazer como fator fundamental da vida do homem produtivo, a oposição trabalho/lazer é abandonada, sendo adotado, pela sociedade o conceito pelo qual o lazer é um direito de quem produz. Temos então uma valorização do homem como um todo e não apenas de uma das suas funções, o trabalho, nos diz Dumazedier (1976):

³ Citação de “o Capital , In JAPIASSU , Hilton , MARCONDES , Danilo . Dicionário Básico de Filosofia . Rio de Janeiro . Jorge Zahar Editor . 1990 .

⁴ JAPIASSU , Hilton , MARCONDES , Danilo . *op.cit*.

⁵ NAJBERG , Estela . Lazer e Teoria Organizacional . Dissertação de Mestrado apresentada a FGV/EAESP. Orientador : Prof. Fernando C. Prestes Motta . São Paulo . 1996 .

⁶ Citado em NAJBERG , *op.cit* e DUMAZEDIER , *op. cit*.

“O trabalho não mas será vivido como um fim , mas com um meio.”

Porque esta mudança ? Por que com a modernização dos processos de produção, tivemos duas conseqüência , a curto prazo uma maior oferta de bens e um barateamento destes, e a longo prazo, este processo possibilitou que os trabalhadores tivessem sua carga laboral diminuída, aumentando assim seu tempo livre ou tempo de lazer.

Mas isto trouxe outra conseqüência, é que na segunda metade do século XX, o lazer ficou claramente associado ao consumo. Isto pode acabar, nos dias de hoje gerando uma contradição, pois como virou uma atividade essencial do homem atual, aumentam-se as despesas pessoais, para fazer frente a elas é necessário gerar mais renda, que acaba gerando mais trabalho! Esta contradição foi apontada por Groz, no sistema produtivo contemporâneo (Najberg - 1996).

Como podemos observar, no século XX o lazer ganha importância como manifestação cultural, ligada ao desenvolvimento da sociedade, isto ocorre por diversas razões, mas sempre mantendo uma profunda ligação com a questão do trabalho, esta ligação deveria fazer com a Teoria das Organizações, começa-se a interessar-se pelas atividades de lazer e por sua influência no processo produtivo e na organização do trabalho . este é assunto do próximo item.

2.3 - O Lazer e As Organizações .

Como vimos o lazer é um fenômeno que tem seu surgimento ligado ao trabalho assalariado, característico da Pós-Revolução Industrial , esta identidade de origem, acaba criando uma relação de interdependência entre eles.

Estudando a Teoria das Organizações, podemos notar que o objetivo de todos os seus teóricos e idealizadores, foi o de organizar da melhor forma, da mais barata e da mais produtiva o trabalho e os trabalhadores.

Se trabalho e lazer tem as mesmas origens e são interdependentes, como podemos pensar em organizar a produção e o trabalho se desprezamos o lazer ? Isto não pode trazer problemas a produção e a organização do trabalho ?

Respondendo estas questões , podemos dizer que as organizações estão concentradas nos aspectos que afetam diretamente a produção, não tendo consciência que o lazer de seus integrantes é importante neste aspecto.

Isto ocorre em razão de que a teoria das organizações se deteve, e ainda hoje é assim, na preocupação dos aspectos do funcionamento e da operação e dos resultados das organizações, em detrimento dos conflitos, mudanças, tensões e contradições que ocorrem na sociedade e nas próprias organizações.

Então será possível a vivência do lazer dentro das organizações tayloristas/fordistas, que ainda hoje norteiam toda a organização da produção, em razão da herança cumulativa entre as Escolas da Teoria das Organizações ? Segundo Najberg não, pois existiria uma “incompatibilidade da vivência do lazer nas organizações”, e que isto ocorreria em razão de que todas as organizações estão “contaminadas” da ideologia capitalista, que influencia também a Teoria Organizacional.

Os valores desta ideologia , segundo ela , são os seguintes :

- “O crescimento econômico é tido como o principal objetivo da sociedade e dos negócios .
- O desenvolvimento tecnológico é considerado extremamente positivo e é visto como um mediador decisivo do progresso .
- Os valores econômicos estão de acordo com o critério da racionalidade predominante .
- Relações sociais hierárquicas são manifestas na forma de distinção entre líderes e liderados , e uma distribuição desigual de privilégios é considerada natural .”

Estes valores seriam a base do que Najberg, chama de “ideologia dos administradores”, que com ajuda de ideologias de outras áreas sustentariam a ordem social, legitimariam o poder vigente privilegiariam a organização econômica da sociedade.

A partir desta análise torna-se impossível a criação de ambientes onde as atividades de lazer poderiam prosperar, perdendo assim as organizações as vantagens que estas atividades poderiam vir a proporcionar a sua produção.

É claro que aqui falamos de atividades de lazer no sentido definido no primeiro item desta parte do trabalho, sabemos muito bem que existem experiências de utilização de atividades de lazer nas empresas visando o alcance de objetivos funcionais ou econômicos por parte delas, mas estas atividades perdem muitas das características fundamentais das atividades de lazer, este tipo de lazer é conhecido como “lazer funcionalista”, que é definido por Ethel Bauzer, como :

“... poderoso recurso de ajustamento do homem” (Najberg-1996)

Se não é possível termos atividades de lazer dentro das organizações, atividades que oportunizam a criatividade, a liberdade e satisfação do homem, como então as empresas modernas que procuram ter trabalhadores criativos, com iniciativa e satisfeitos devem se organizar para possibilitar que as atividades de lazer “invadam” suas instalações. É esta resposta que procuraremos dar em nossa conclusão.

3 - CONCLUSÃO

Se ao constatararmos que o atual modelo de organização é impermeável as atividades de lazer e que estas atividades seriam importantes estarem presentes nesta arena, visando a melhoria das condições de trabalho (do ponto-de-vista do trabalhador) e da produção (do ponto-de-vista da organização), devemos então levantar quais seriam as condições para que tal integração ocorra.

Hoje em dia é indiscutível que o local de trabalho é onde passamos a maior parte do dia e a mais produtiva, onde mantemos nossos convívios sociais, onde muitas vezes encontramos nossos amigos e parceiros(as), as organizações econômicas e de produção substituem, na atualidade, a família, a igreja e a comunidade.

Quando estas organizações não correspondem às expectativas de seus integrantes, ocorre uma grande frustração que prejudica toda e qualquer iniciativa de produção.

Neste ponto vemos a importância do lazer, como trata-se de uma atividade que estimula a liberdade da criatividade, e é desinteressada, hedonista e pessoal, estas podem evitar este processo de frustração, mas não através da manipulação das atividades de lazer por parte da empresa, e sim da utilização das características e dos fundamentos desta atividade na organização da produção ou dos serviços.

Esta deve ser uma das preocupações mais recentes, atuais e urgentes que deve ter o profissional de Recursos Humanos, com importância crescente do lazer na sociedade.

Como deve agir então este profissional nas questões referentes as atividades de lazer? Não existem fórmulas prontas, mais algumas estratégias já são conhecidas, o Prof. Paulo Motta, em sua palestra sobre a questão da empregabilidade aponta para a necessidade de novas definições para emprego, desemprego, trabalho, lazer e empregabilidade, além disto ele questiona que seja o trabalho o centro da vida humana, quanto as organizações o professor coloca a responsabilidade das organizações com a ocupação do tempo livre de seus trabalhadores. Portanto a área de Recursos Humanos deve atentar para estes fatores, e reformular suas ações nesta área, e os Professores de Educação Física devem ficar atentos a este novo mercado de trabalho que abre-se a sua frente.

Outro posicionamento importante de observar-se, é o de Najberg , ela nos coloca :

"... as organizações que tem mais chances de promover a auto-expressão, a auto-realização e a criatividade, propiciando conseqüentemente o lazer, são aquelas que possuem as seguintes características: a tomada de decisões se difunde por toda a organização; ênfase sobre a dependência mútua e sobre a cooperação baseada na confiança e na competência técnica; ampliação e inter-relacionamento das tarefas, afim de realçar a preocupação com o todo; descentralização da responsabilidade e da informação; valorização do relacionamento interpessoal."

Esta colocação nos remete as bases da teoria da produção enxuta e da flexibilização da produção, tendência atual das organizações. Este modelo de Flexibilização da Produção traz a área de Recursos Humanos novos paradigmas, muito diferentes daqueles que predominavam na era da produção em massa , não se procura agora um empregado apenas cumpridor de ordens e de tarefas , mas sim uma pessoa criativa , produtiva , e que não apenas cum pra o seu dever , mas que realize uma missão.

Portanto é aui que o lazer encontra seu lugar junto as Organizações , com seus desafios e suas particulares características , e este ocorre em razão de que o novo paradigma da Flexibilização da Produção quer criar um novo tipo de trabalhador , mais participativo , responsável e cooperador da produção e de sua organização , um anti-homem -massa , isto é , quer construir um novo *Homo Faber*, mas para isto será necessário , nos parece fundamental após séculos de construção social do atual *Homo Faber* , uma grande reavaliação daqueles conceitos citados pelo Professor Paulo Motta , para construirmos um novo *Homo Faber* , precisaremos de um novo *Homo Ludens* , e quem sabe até de um novo *Homo Sapiens* .

4 - Bibliografia:

- ALMEIDA , Martinho I.R. de . Por que administrar estrategicamente recursos humanos ? In : RAE - Revista de Administração de Empresas. São Paulo , 33(2):12-24 , mar./abr. 1993 .
- CARISIO, Fernanda. Meu trabalho vale mais. Revista Proposta. Rio de Janeiro, Fase, nº 68, mar - 1996.
- CARVALHO , M^o do Socorro M. V. de . Na maratona da sobrevivência , vence quem renovar . In : Ser Humano - Informação Profissional . p. 62-3 .
- DUMAZEDIER , Joffre . Lazer e Cultura Popular . São Paulo , Editora Perspectiva , 1976.
- _____ Sociologia Empírica do Lazer . São Paulo , Editira Perspectiva , 1979.
- FRIEDMANN , Georges . O Futuro do Trabalho do Homem . Lisboa , Moraes Editores , 1968 .
- _____ e NAVILLE , Pierre . Tratado de Sociologia do Trabalho . São Paulo , Editora da Unversidade de São Paulo , 1973.
- HUIZINGA , Johan . Homo Ludens . São Paulo , Editora Perspectiva , 1996.
- JAPIASSU , Hilton, MARCONDES , Danilo . Dicionário Básico de Filosofia . Rio de Janeiro , Jorge Zahar Editor , 1990.
- LEITE , Celso Barroso . O Século do Lazer . São Paulo , Ltr Editora , 1995.
- MOTTA , Fernando C. P. Teoria Geral da Administração - Uma Introdução . São Paulo , Livraria Pioneira Editora , 1994 .
- MOTTA , Paulo . O Fim do Emprego no Final do Século - Revendo o Conceito de Trabalho . "paper" da palestra proferida no VII ESARH / X ENAP , outubro de 1996.
- NAISBITT , John & ABUDERNE , Patrícia . As Grandes Tendências . Boletim AMANA . 1990 .
- NAJBERG , Estela . Lazer e Teoria Organizacional .
- SANTOS, Boaventura Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, Cortez, 1996.

SANTOS, Theotônio dos. Revolução científico-técnica e capitalismo contemporâneo. Petrópolis, Vozes, 1983.

WOMACK, James P. et alli. A máquina que mudou o mundo. Rio de Janeiro, Campus, 1992.

Endereço: Av. Rui Barbosa, 300/903 - Flamengo - Rio de Janeiro - Cep: 22250-020

Telefone: (021) 551 4539 - **E-mail:** jantonio@netrio.com.br

GTT.6.9. LAZER NA EMPRESA MODERNIZADA: OS INTERESSES CONTEMPORÂNEOS

Humberto Luis de Deus Inácio*

Resumo: O presente trabalho resume a questão central de nossa dissertação de Mestrado em Educação. A partir de estudos sobre as transformações do mundo do trabalho, observamos que, paralelamente, acontece um processo de transformação do mundo lazer, o qual busca responder a novos requisitos exigidos do trabalhador na empresa modernizada. Assim, observamos que, além dos interesses tradicionais, presentes no lazer ofertado por empresas aos seus funcionários (controle do tempo disponível, compensação da insatisfação com o trabalho, recuperação psicofísica da mão-de-obra), surgiram novos aspectos, os quais justificam a continuidade e até o incremento de investimentos, por parte dos empresários, no lazer do trabalhador. São estes os novos interesses: 1) busca de índices de qualidade de vida no trabalho; 2) envolvimento do trabalhador; 3) Inculcação de um espírito de equipe, e 4) desenvolvimento de habilidades técnicas.

INTRODUÇÃO

O trabalho, nos moldes toyotistas, continua estranhado e alheio ao seu produtor, tal como na era Taylor e Ford. Assim sendo, este 'novo' trabalho continua gerando a mesma insatisfação e alienação do trabalho tradicional. Já, o lazer, repete, nesta era de modernizações, os mesmos papéis que tinha desde o início até meados deste século:

*"Os programas mais recentes de 'Lazer na empresa' deixam transparecer, com evidência, a veiculação do lazer como momento compensatório e recuperador do trabalhador (...) A empresa que oferece serviços de lazer aos trabalhadores acaba por aprofundar o seu alcance em outras esferas da vida dos indivíduos" contribuindo, assim, para "a difusão de uma nova versão do capitalismo: a do 'capitalismo humanizado'."*¹

Contudo, as indústrias se modificaram, os moldes de produção não são os mesmos, há diferenças muito significativas do trabalhador moderno em relação ao operário tradicional. Tudo isto nos leva a crer que o lazer do trabalhador também mudou. Vamos apresentar quatro pontos, os quais, ao nosso ver, justificam, para além dos papéis tradicionais, o lazer na empresa modernizada: 1) qualidade de vida no trabalho; 2) envolvimento; 3) espírito de equipe; 4) técnica.

1) QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

A qualidade de vida no trabalho (QVT) é um movimento novo, parte de um processo maior de mudanças macro-estruturais que incluem as inovações tecnológicas e gerenciais, a conglomeração de empresas, a formação de blocos econômicos, novas relações entre capital e trabalho, etc.. No caso específico das empresas, a QVT passa, inexoravelmente, pela busca de mais qualidade no produto e maior produtividade. Além disso, os certificados internacionais de qualidade só são concedidos às empresas que apresentam índices mínimos de QVT. Para que isso se dê, as empresas se viram obrigadas a investir na satisfação das necessidades básicas dos empregados, na utilização e aperfeiçoamento do potencial individual e no desenvolvimento da estrutura de cargos organizacionais. Entre os benefícios mais oferecidos, estão a assistência

* Mestre em Educação pela UFSC, 1997. Membro do Núcleo de Estudos pedagógicos em Educação Física da UFSC.

¹ Padilha, 1995:67-8

médica e odontológica, vales transporte/alimentação e a oferta de lazer em clubes ou associações classistas. Não se pode, porém, perder de vista que

*“tudo o que se fizer em favor do empregado relaciona-se com a produtividade (...) não é apenas uma questão de ética com o empregado (...) mas é uma questão de desenvolvimento dos recursos humanos como fator de desenvolvimento.”*²

2) O ENVOLVIMENTO DO TRABALHADOR

O envolvimento do trabalhador é meta que vem sendo buscada por todas as teorias de administração de empresas, desde Taylor, passando pela Escola de Relações Humanas até o Toyotismo. Envolver o trabalhador significa mascarar o conflito entre capital e trabalho, através de hábeis políticas que levam o trabalhador a introjetar, como sendo seus, os interesses que, na verdade, são da empresa. A esse respeito, assim se pronuncia Antunes:

*“...buscando-se novos padrões de gestão da força de trabalho, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's), a 'gestão participativa', a busca da 'qualidade total', são expressões visíveis não só no mundo japonês (...). O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante (...). Direitos e conquistas históricas do trabalhador são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório...”*³

Assim sendo, a empresa modernizada busca novos e mais intensos mecanismos de envolvimento do trabalhador. Um deles é a oferta de lazer, podendo se configurar na participação em equipes desportivas que representam a empresa em competições externas. Em atividades sociais e artísticas que envolvem não só o trabalhador mas também sua família, instituindo um diálogo entre o empregado e seus familiares, beneficiando a imagem da empresa frente o múltiplo universo social que há em torno do empregado; na imagem de 'membro da família' da empresa que é inculcada no trabalhador e por ele assumida ao poder participar das atividades oferecidas; ao se criar em torno da vida do trabalhador uma participação social que acontece fora do seu local de trabalho, porém, em locais que também pertencem ao patrimônio da empresa, tais como os clubes e associações.

Pode se configurar, ainda, no patrocínio de equipes desportivas de nível profissional, as quais, ao se exibirem com o nome da empresa, transformam os trabalhadores em torcedores⁴, ou ainda, em iniciativas do tipo 'viagem de incentivo', que tem como objetivo “a consecução de maiores resultados, porém, mediante o oferecimento de um sonho (...) que não pode ser adquirido com os recursos próprios do interessado.”⁵ A viagem de incentivo “permite a vivência de momentos de lazer diferentes e emocionantes”,⁶ provocando o envolvimento do trabalhador através de fortes efeitos residuais e a geração de *status*. Outra forma de envolvimento do trabalhador é a comemoração de datas festivas, como o dia do trabalho, páscoa, dia da criança, dia das mães e dos pais, natal, etc.. Este tipo de comemoração pode variar desde um simples encontro de empregados no próprio local de trabalho, até o patrocínio de grandes festas, seja

² Daminelli, 1995: 153

³ Antunes, 1995: 16

⁴ O lazer pode ser vivenciado ou fruído. A assistência a espetáculos, sejam eles artísticos ou esportivos, uma vez observadas as categorias determinantes do lazer, podem se configurar como tal. Torcer para uma equipe da empresa na qual se trabalha pode ser, para para o trabalhador, uma forma de lazer. Porém, devido aos interesses da empresa em tal atividade, ou seja, o envolvimento do trabalhador associado a um forte apelo de *marketing*, preferimos optar em dizer que esta seria uma atividade típica do lazer abstrato.

⁵ Hue, 1992: 11

⁶ idem, ibidem

apenas para o trabalhador, seja para toda sua família. Podemos ainda citar a implementação de atividades, principalmente as esportivas, onde funcionários de escalões diferenciados participam de uma mesma equipe. Isto acaba gerando um vínculo entre estes empregados que dificilmente se estabeleceria apenas a partir do ambiente de trabalho.

3) ESPÍRITO DE EQUIPE, ESPÍRITO DE TRABALHO

A terceira forma que apresentamos para justificar o lazer na empresa modernizada é o 'espírito de equipe'. A esteira transportadora típica do fordismo é substituída, na produção flexível, por ilhas ou células de manufatura. Nestas 'ilhas', uma equipe de trabalhadores deve cumprir certo número de tarefas num espaço de tempo pré-fixado. Há uma certa autonomia quanto à forma de execução das tarefas, porém, tal autonomia esbarra na necessidade de cumprir tarefas que dão suporte a outras ilhas de manufatura, bem como, é alimentada por uma ansiedade em produzir mais e mais, devido aos prêmios e incentivos que as empresas estabelecem, provocando uma competição entre as células. Segundo Marcuse,

*"Está geralmente aceito que os movimentos interdependentes realizados por um grupo de pessoas que seguem um padrão rítmico proporcionam satisfação assaz independente do que esteja sendo feito por meio dos movimentos; e o observador sociológico acredita ser isso uma razão para a criação gradativa de um 'clima geral' mais 'favorável tanto à produção como a certos tipos importantes de satisfação humana'. Ele fala do 'crescimento de forte sentimento grupal em cada equipe'."*⁷

A produção flexível conseguiu, mesmo que antes já se discursasse à vontade sobre o tal 'espírito de equipe', efetivá-lo de fato. Nas ilhas de manufatura, compulsoriamente, se estabelece o sentimento de cooperação e ajuda entre os seus componentes. A equipe, como um todo, é responsável pela produção requerida; se um membro do grupo falha, todos são punidos; se a ilha alcança os índices exigidos, ou os supera, todos são premiados. Desta forma, além do espírito de equipe, a empresa consegue, também, implementar uma forma de controle interno entre os componentes de uma mesma ilha de manufatura e entre estas últimas. Isto posto, a empresa deverá buscar todas as formas possíveis de promover o 'espírito de equipe' no trabalhador e, uma dessas formas, com certeza, é a oferta de lazer. Novamente as atividades esportivas colaboram com tal processo. As características e valores do esporte formal são transferidos para quem os pratica. A competição entre equipes e a colaboração entre os membros de uma mesma equipe para superar as outras são características típicas do esporte. Ao se instituir, nas empresas, a competição entre ilhas de manufatura, ou mesmo entre setores ou departamentos, o mesmo 'espírito de equipe' do mundo esportivo se instala, culminando com um aumento de produção e uma exploração cada vez maior da força de trabalho. Assim, o espírito de equipe transcende as ilhas de manufatura ou os setores, permeando toda a fábrica. Novamente, a formação de equipes de trabalhadores que representem a empresa em competições externas, bem como o patrocínio de equipes profissionais, transforma trabalhadores em atletas ou torcedores, intensificando o sentimento de membros de uma grande equipe: a empresa. Para ser atleta é preciso jogar em equipe; uma torcida só é ouvida quando formada por muitas vozes. Aos trabalhadores cabem poucos prêmios e um reconhecimento inútil, ao empregador cabe maior produtividade com qualidade e mais lucro pelo aumento da mais-valia.

4) A TÉCNICA: o melhor meio de produzir mais técnica

A técnica, a serviço de um determinado sistema, impõe ações e necessidades, as quais levam as pessoas a assumirem comportamentos e desejos como sendo seus, corroborando para a

⁷ Marcuse, 1982: 44

perpetuação e desenvolvimento do mesmo sistema. Há indicadores de que as técnicas utilizadas em práticas esportivas durante o tempo disponível, se transferem para o cotidiano do trabalho. Desta forma, desenvolver estas técnicas no tempo disponível, através da oferta de lazer, pode se constituir em investimento mais fácil e econômico do que investimentos em cursos e em qualificação do trabalhador, além de desenvolver nele comportamentos estereotipados.

Segundo Marx, “o capital deita por terra todos os impedimentos legais e extra-econômicos que dificultam a sua liberdade de movimentos entre as diferentes esferas de produção.”⁸ Para Silva, tal processo se expande para além da fábrica, inserindo-se na vida cotidiana dos sujeitos.⁹ O esporte espetáculo, mercadorizado, é citado como um exemplo desse processo através da tecnicização dos gestos, as mudanças nas regras, as pesquisas no sentido de conseguir maior produtividade na atividade esportiva e do desenvolvimento de acessórios. É flagrante, pelo que se conhece hoje, a importância da tecnologia e da técnica no rendimento esportivo. Acreditamos que, também no lazer, este processo acontece. Santos diz que a técnica é a forma pela qual se dá a relação entre o homem e o meio e que “os sistemas técnicos envolvem formas de relacionar os homens entre eles.”¹⁰ Porém, destaca que, apesar de ser um elemento importante para explicar a sociedade, “sozinha, a técnica não explica nada”.¹¹ Marcuse comunga desta idéia ao dizer que só se compreende o verdadeiro significado da técnica ao perceber-se o quanto ela contribui para a dominação e alienação dos homens pelos homens. Segundo este autor, o desenvolvimento das aptidões intelectuais e materiais (técnicas e tecnologia), está num nível jamais alcançado antes, “o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes.”¹² Para estes autores, a partir da universalização das técnicas, acontece uma circunscrição da cultura, projeção de uma totalidade histórica que se move sob uma mesma lógica de dominação, estendendo-se a todos os domínios da atividade humana, inclusive o lazer e o trabalho. Marcuse destaca, com um certo determinismo, o caráter instrumental da técnica, que acaba por se tornar uma “forma de controle e dominação social”.¹³ O esporte, enquanto conteúdo predominante do lazer na empresa, atua no mesmo sentido. Santos diz que “o espaço é formado de objetos técnicos (...) que nele permanecem como autorizações para fazer isto ou aquilo, desta ou daquela forma, neste ou naquele ritmo, seguindo esta ou outra sucessão.”¹⁴ Como o lazer-empresa é desenvolvido, via de regra, em espaços pré-determinados (as quadras, os ginásios etc.), dentro de associações classistas, corrobora com o processo de desenvolvimento de desejos repressivos e com a interiorização das técnicas. Além disso, “o esporte serve à ‘capacitação e manutenção’ no desempenho corporal (...) reexplorado no processo de trabalho.”¹⁵

O comportamento no esporte, subjugado a regras e espaços, bem como à obrigação de um desempenho, serve de modelo para um comportamento geral.¹⁶ Isto porque o esporte é uma das exposições mais clara e concentrada dos princípios fundamentais dessa sociedade: os gestos são expropriados de seus autores; devem ser conforme ditam os preceitos da Biomecânica, da Física, da Cinesiologia. Os valores perseguidos são os de competição e sobrepujança. A criatividade, tão requerida no mundo do trabalho moderno, só vale se vai na direção de mais

⁸ Marx, 1985: 80

⁹ Silva, Ana M. 1991

¹⁰ Santos, Milton. 1996:141

¹¹ idem: 38

¹² Marcuse, 1982: 14

¹³ idem : 153.

¹⁴ Santos, Milton. 1996: 141

¹⁵ Lenke, 1990: 152

¹⁶ Segundo Adam, citado por Lenk, 1990

produtividade. As leis (regras) são elaboradas por pessoas estranhas e controladas por juizes (árbitros). Desta forma, os valores e técnicas advindos do lazer tecnicizado se transferem para o mundo do trabalho. Nos países desenvolvidos, hoje, o controle social é dado por uma surpreendente oferta de mercadorias, de serviços e de lazer. A concessão de liberdades é feita onde ela fortalece a repressão. Habermas diz que “o controle indireto mediante estímulos condicionados aumentou sobretudo nos campos da liberdade aparentemente subjetiva (comportamento eleitoral, consumo e tempo livre).”¹⁷ O trabalhador, no seu lazer, obedece normas, repete gestos, busca altos rendimentos sem questioná-los ou refletir sobre eles, resultando daí a transferência dessas normas, gestos e objetivos para o mundo do trabalho.

OBSERVAÇÕES FINAIS

O lazer oferecido pelas empresas aos seus empregados tem sido apontado, por trabalhos críticos, com características utilitaristas. Deve-se, portanto, buscar alternativas que possibilitem ao trabalhador organizar e desenvolver o conteúdo de seu tempo disponível. Para tanto, sindicatos, Ong's, universidades, enfim, todas as instituições voltadas a uma mudança de valores, diferentes dos vigentes, devem empreender esforços e possibilitar, ao trabalhador, criar e experimentar um lazer transformador, sempre na direção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

Bibliografia:

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho ? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995
- DAMINELLI, Mário. Reflexões sobre cultura e lazer na empresa. In MARCELLINO (org). *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas : Papyrus, 1995. 149-60
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987
- HUE, Jean-François L. M. Viagem de incentivo - uma poderosa ferramenta de marketing. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, 32 (5), nov-dez, 1992. 6-15
- LENKE, Hans. *Razão pragmática: a filosofia entre a ciência e a práxis*. Rio: Tempo Brasileiro, 1990
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio: Zahar Editores, 1982. 6ª edição
- MARX, Karl. *Capítulo VI (inédito de O capital)*. São Paulo: Moraes, 1985
- PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e racionalidade econômica: um par imperfeito*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1995. mimeo
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996
- SILVA, Ana M. *Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1991. Mimeo

Endereço: Rua Sérgio Gil, 174, ap.303 - Balneário do Estreito - CEP: 88075-340
Florianópolis, SC

¹⁷ Habermas, 1987: 75-6

GTT.6.10. ATIVIDADE FÍSICA, LAZER E QUALIDADE DE VIDA

Edmilson Ferreira Pires¹

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo identificar as relações existentes entre o lazer e a qualidade de vida de servidores da UFRN. Trata-se de um estudo descritivo, com características qualitativas e quantitativas, onde se utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas. Diante dos resultados concluiu-se que: (a) As práticas corporais como atividades educativas são importantes para o desenvolvimento do lazer e da qualidade de vida do trabalhador; (b) A empresa tem uma função importante no lazer e na qualidade de vida do trabalhador, promovendo o autodesenvolvimento e o vivenciar de sua corporeidade; (c) A maioria das atividades de lazer vienciadas pelo grupo, atendem ao consumo e conformismo, sem relacionar-se para o autodesenvolvimento; (d) As relações humanas no ambiente de trabalho, destacam-se como fator estimulante nas atividades do trabalhador e na sua qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

Faltam menos de quatro anos para o século XXI, uma época que até pouco tempo atrás verificava-se distante, que se torna cada vez mais próxima de ser realidade. O progresso material, nutrido pelo crescente desenvolvimento científico e tecnológico, tem influenciado o homem a níveis de vida antes nunca sonhado. Como resultado, observa-se o surgimento de uma crise sem precedentes no âmbito da educação, do trabalho, da família, da política e da própria sociedade.

A sociedade em que se vive atualmente, conduz as pessoas a viver de acordo com referências externas. Ao poder dominante, essa fonte de alienação do homem, não há interesse por pessoas conscientes, conhecedoras de si mesma e, conseqüentemente, questionadoras do sistema.

Conforme TAVARES (1993), também o conhecimento produzido passou a ser usado como instrumento de interesse e dominação, alienação e poder.

Abraçar a causa da qualidade de vida é, antes de mais nada, uma tarefa primordialmente nobre - não querendo desmerecer as demais -, pois, não só pelo elevado grau de importância intrínseca inserido no tema, como também, para todos os segmentos da sociedade uma intensa sensação de utilidade e, principalmente, de valor agregado.

A questão da consciência individual e coletiva passa necessariamente a ser uma prioridade na vida de todo educador

O lazer apresenta-se como um produto específico do processo de industrialização e que sob muitos aspectos, está intimamente atado ao trabalho, além disso, a sociedade capitalista utiliza-se do lazer simplesmente como produto de consumo e meio de conformismo, servindo como instrumento de alienação permanente do homem.

Progressivamente o automatismo tem penetrado na vida individual do trabalhador, onde a máquina se impõe, substituindo o tempo do homem. Na sociedade atual, observa-se a existência de diferentes relações entre o trabalho e o lazer, predominada principalmente pelo primeiro em detrimento do lazer.

Embora se tenha conhecimento de que a influência do trabalho é determinante sobre o lazer, há um total desconhecimento das relações que o lazer está representando no contexto individual, familiar, político, social e no estilo de vida das pessoas.

¹ Professor do Departamento de Educação Física - UFRN, especialização em Educação Física Infantil e Mestrando em Educação.

O lazer praticado estaria se passando simplesmente como objeto de conformismo e consumismo ou está voltado para o autodesenvolvimento e melhoria da qualidade de vida do grupo pesquisado?

Identificar as relações existente entre o lazer e a qualidade de vida dos trabalhadores envolvidos na pesquisa compreende-se como principal objetivo deste trabalho.

O desenvolvimento do programa de assistência ao servidor e a participação como orientador de atividade física no referido programa, são razões que vêm a justificar a presente pesquisa, como forma de refletir sobre o significado do fenômeno lazer e analisar as suas relações com a qualidade de vida do grupo investigado.

A relevância social do trabalho, está no processo de esclarecimento dos indivíduos com relação ao lazer, mostrando que o lazer não pode continuar sendo objeto de alienação, conformismo e consumismo, mas principalmente como elemento de autodesenvolvimento do ser humano.

Para uma melhor compreensão do estudo foram formulada as seguintes questões a investigar: Qual a satisfação que o grupo investigado apresenta em relação ao trabalho? Quais as principais atividades de lazer vivenciadas pelo grupo investigado? Qual o grau de satisfação no trabalho apresentado pelo grupo investigado? Qual a percepção do grupo investigado, pela prática do lazer como melhoria do estilo de vida.

Na orientação desta pesquisa, tomou-se por base os seguintes pressupostos conceituais: (1) O tempo livre é um puro produto do processo de industrialização, enquanto o lazer ainda depende da dialética entre os determinismo sociais e a autodefesa do indivíduo (CAVALCANTI, 1984); (2) O lazer é marcado pela busca de um estado de satisfação, tomado como fim em si (DUMAZEDIER, 1979).

O presente estudo limitou-se a investigar o lazer e estilo de vida, procurando-se buscar as suas relações de natureza pessoal, no trabalho, na família e na sociedade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo compreende uma síntese da fundamentação teórica necessária para subsidiar a compreensão do fenômeno pesquisado, apresentando-se compreendido de três sessões: a primeira se refere ao trabalho e suas relações com o homem e o tempo, a segunda, trata do tempo livre e do lazer e a terceira, abrange o que se refere a qualidade de vida.

O trabalho e suas relações com o Homem

Para que se tenha uma melhor compreensão com relação a palavra trabalho, deve-se levar em consideração que na linguagem cotidiano ela tem muitos significados, podendo seu conteúdo oscilar as vezes para o lado da emoção lembrado dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Outras vezes, refere-se mais que aflição e peso, configurando-se em operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura.

Mesmo aparecendo com o significado de aplicação das forças e faculdades humanas para atingir determinado fim, como continuidade dessa atividade por ofício ou profissão, a palavra trabalho tem outros significados bem particulares, como o de exercício aplicado à produção de utilidades ou obras de artes, mesmo sendo dissertação ou discurso. Também pode muito bem ser aceito como resultados de discussões e deliberações de reuniões ou assembléias, ou representar o serviço de uma repartição burocrática, e ainda os deveres escolares dos alunos.

Conforme ALBORNOZ (1986), é possível entender que em todo trabalho há uma tendência para um fim e esforço, entretanto também se pode encontrar divisões que separam o trabalho intelectual do trabalho corporal, mesmo sendo praticamente impossível perceber até que ponto um trabalho é meramente intelectual ou corporal, uma vez que o esforço intelectual

compreende também um esforço corporal, ou um trabalho manual exige a utilização da inteligência.

Percebe-se que na linguagem comum utilizada diariamente não se faz distinção de trabalho como atividade especificamente humana dos processos condicionados fisiológicos.

Como exemplos temos: na física, trabalho significa o produto realizado pela força e o deslocamento de um corpo em movimento em determinado tempo. Na fisiologia, tem-se que o músculo realiza trabalho, mesmo reconhecendo que não se pode supor nele nenhum objetivo consciente. Em sociologia, quase sempre que se fala de trabalho, se refere as suas relações da divisão do trabalho social, esquecendo-se do trabalho realizado no isolamento, com gratuidade, no lar, ou mesmo sem produto aparente.

Observando-se o que o trabalho tem representado ao longo da História das civilizações, nota-se que inicialmente ele simplesmente completaria o esforço da natureza: onde o homem colhe frutos na mata virgem; pesca no rio o peixe existente, mata para comer o animal que se reproduziu e cresceu dentro de seu grupo utilizando-se de puro instinto de sobrevivência. No entender de ALBORNOZ (1986), tudo leva a crer que nesse momento das comunidades isoladas o trabalho adquiriu apenas o objetivo de subsistência.

Noutro estágio seguinte ao das economias isoladas, surge o tempo do descobrimento da agricultura pelo homem. Embora pesquisas antropológicas mostrem que a divisão do trabalho não se fez presente em todas as culturas dessa época, acredita-se que seria comum em povos primitivos uma divisão do trabalho, onde as mulheres plantavam e os homens caçavam.

Junto com o trabalho do plantio deve ter surgido igualmente a noção de propriedade, e o produto excedente, ou seja, o produto que deixou de ser consumido. Dessa forma cria-se condições para uma classe social ociosa, que achava-se no direito de ter a posse da terra.

A aplicação da ciência de produção é uma característica da era moderna que o faz distinguir do passado. A performance histórica da classe burguesa em seu momento criativo teria sido, pois, a idéia de aplicar à produção os conhecimentos sobre a natureza e os fenômenos físicos. O mesmo ocorre nas sociedades contemporâneas, que se utilizam dos conhecimentos das ciências humanas e principalmente da psicologia ao controle social.

A tecnologia evolui; se nem sempre para melhor, reuni experiências e possibilidades. Por outro lado, uma terra que não seja mais preciso trabalhar é um velho sonho do homem. O desenvolvimento da automação traz a possibilidade de uma humanidade livre do peso do trabalho, ou talvez, dentro de algumas décadas as fábricas pudessem estar vazias.

Acredita-se que o indivíduo moderno encontra dificuldades em assegurar sentido à vida se não for pelo trabalho. E que cada vez mais a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho não pode aparecer como uma libertação do mundo da necessidade, mas como uma ameaça inquietante, que precisa ser seriamente revista pelas ciências e sociedade.

Cresce cada vez mais as massas contemporâneas que passam a viver sob a dependência de organizações e grandes empresas para o seu trabalho.

Alguns fenômenos estão associados ao processo de industrialização das economias em termos internacionais entre os quais se destacam: o crescimento demográfico e a urbanização. Para ALBORNOZ (1986), são fatos que correspondem a modernidade das grandes cidades, local onde se dá o trabalho, do qual as conseqüências antropológicas, psicológicas e sociais, permanecem praticamente desconhecida pelos pesquisadores.

Apesar de se imaginar que o trabalho da mulher seja uma novidade histórica, provavelmente não passa de uma ilusão, pois, sempre a mulher trabalhou, e não somente em serviços leves, embora o mesmo questionamento e dúvidas não existisse no passado, pelo fato de ser realizado em família, em comunidade ou na solidão, seja em casa, perto do lar, com os filhos ou junto deles.

A fragmentação e a especialização do trabalho trouxe conseqüências que levam a cada trabalhador ou funcionário compreender apenas parte do processo, chegando ao absurdo, onde ninguém percebe mais o alcance do seu trabalho, pois não enxerga o conjunto de atividades no qual seu esforço se integra.

Dessa forma o trabalho passa a ser alienado do trabalhador, por não possuir nem dominar os meios de produção. Por outro lado o produtor e produto estão separados. O trabalhador não reconhece mais o fruto de seu esforço ou habilidade, por não saber para quem se dirige, produz para um mercado anônimo.

A esse respeito FRIEDMANN (1972), faz o seguinte comentário: *“Deram origem a pequenas unidades de trabalho cujas operações são efetuadas com todos os recursos da técnica moderna, isto é, com equipamento mecânico incessantemente melhorado que permite rapidez, eficiência, precisão...”* (p.129). Na verdade, somente operários bem treinados para essas tarefas reduzidas fazem-nas com perfeição.

Segundo FRIEDMANN (1972), seria utopia pensar em negar ou querer reverter o processo de especialização hoje presente no trabalho, pela sua globalização e evolução com vantagens incontestáveis. Entretanto, são importantes as relações do trabalhador com a empresa e o trabalhador, para minimizar os aspectos nocivos atuante sobre ele por tarefas muito especializadas. Acrescentando não ter dúvidas que a adesão dos trabalhadores a essa revalorização das tarefas se faz, não apenas à finalidade da empresa, mas a toda a coletividade.

Tempo livre

O tempo livre ou seja, o tempo fora do trabalho é reconhecidamente tão antigo como o próprio trabalho, entretanto o tempo de lazer passa a ter uma especificidade como conseqüência da Revolução Industrial.

Uma das conseqüências que tem contribuído para o aumento do tempo livre no decorrer dos tempos, segundo DUMAZEDIER (1973), refere-se a redução da jornada semanal de trabalho, onde no início da Revolução Industrial, essa duração era de setenta e cinco horas, enquanto que hoje se situa em torno de 45 horas, *“podemos concluir que o em pouco mais de cem anos, o tempo livre do trabalhador industrial elevou-se aproximadamente a mil e quinhentas horas por ano”*. (p.22). Esse tempo livre, passou a ser ocupado por atividades reais ou possíveis, em graus mais atraentes. Percebe-se que a elevação do nível de vida do trabalhador, foi acompanhada pelo crescente aumento do tempo livre.

MARCELLINO (1995), ao analisar o tempo livre, considera que a história tem demonstrado que as reivindicações e lutas de classes, tornaram-se uma vitória dos trabalhadores pela conquista crescente do tempo de lazer.

Tendo em vista que o conteúdo do tempo livre deva ser orientado para um fim específico, DUMAZEDIER (1979), compreende que:

Este tempo é outorgado ao indivíduo pela sociedade quando este se desempenhou, segundo as normas sociais do momento, de suas obrigações profissionais, familiares, sócio-espirituais e sócio-políticas. É o tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações familiares, a regressão das obrigações sócio-espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansando, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades de seu corpo ou de seu espírito” (p. 92).

Percebe-se que este tempo disponível simplesmente não é decisão do indivíduo isoladamente, mas, sim, o resultado de uma evolução histórica da economia e da sociedade. Na

verdade, é um novo valor social da pessoa, representando um novo direito social, onde ela dispõe de um tempo cuja finalidade é, antes de tudo, a auto-satisfação.

O Lazer

Conforme MARCELLINO (1995), não existe uma unidade de pensamento sobre o que seja o lazer entre os estudiosos do assunto, ou mesmo entre os técnicos que trabalham nessa área, e mais ainda, amplia-se as diferenças a nível da população em geral. E acrescenta: *“O fato, que traz dificuldades para abordagens do tema, programação de atividades e sua difusão, indica também que se trata de um termo carregado de preferências e juízo de valor”* (p.19).

Para DUMAZEDIER (1973), mesmo representando na sociedades evoluídas uma realidade banal, o lazer, ainda não está verdadeiramente integrado na forma de pensamento que constitui a reflexão dos intelectuais e das pessoas que trabalham na área de ação. Mesmo sendo reconhecido pela sua amplitude e estrutura complexa, mantendo suas relações com os demais aspectos de nossa civilização, não pode ficar no fim da lista dos problemas

Para CAVALCANTI (1984), o fenômeno lazer pode ser explicado por duas atitudes possíveis. A primeira englobaria aqueles que consideram que os fundamentos históricos do lazer surgiram antes da sociedade industrial, justificada pela existência de trabalho e não-trabalho em qualquer sociedade. Outra corrente existente, considera o lazer como um produto específico do processo de industrialização, mostrando a laicização do tempo livre e a regulamentação do tempo da jornada de trabalho como determinantes ao seu aparecimento nas sociedades industriais.

No pensamento de CAMARGO (1992), embora se reconheça que seria difícil afirmar algo que o ser humano faz por livre escolha, que não seja influenciada pelos determinismo culturais, sociais, políticos, religiosos e econômicos, inclusive o lazer. Mesmo assim, no lazer há um grau de liberdade que depende da livre escolha do indivíduo, independentemente das escolhas que se faz no trabalho, no meio familiar, na vida sócio-política ou sócio-religiosa.

Qualidade de Vida

Somente em tempos recentes surge de forma relativa a preocupação com os resultados nocivos do processo de industrialização e urbanização crescente, que representa principalmente para a população . O interesse do lucro, a ação predatória, a falta de educação e o consumismo são alguns dos fatores que têm provocado problemas muito sérios, que agridem a qualidade de vida das populações

Descobrir condições e variantes para uma boa qualidade de vida, é mais que um desafio ou ideal pessoal e social. É como um andarilho que insiste, a cada nascimento, a longa jornada rumo ao Amor, à Paz e à Felicidade

Melhorar a qualidade de vida das pessoas visa, melhorar o seu desempenho no amor, na empresa, na família, na sociedade e também no lazer. Deve ser tarefa de muitas disciplinas e também da Educação Física.

Conforme DEPS (1993), estudos realizados por Birren e Renner (1980); Antonovsky (1987); Reker, Peacock e Wong (1987), reconhecem a importância de um significado para a existência, a fim de se obter satisfação pessoal. Constatando empiricamente que prolongar a vida, sem garantir à mesma algum significado, não é a melhor resposta para enfrentar os obstáculos do envelhecimento.

O envelhecimento populacional está se generalizando, identificar as possibilidades que contribuam para se envelhecer bem, com boa qualidade de vida e senso pessoal de bem estar, é tarefa de várias disciplinas no âmbito das ciências biológicas, da psicologia e das ciências sociais (NERI, 1993).

Segundo (Featherman, Smith e Peterson, 1990) citado por NERI (1993), *"uma velhice satisfatória não é um atributo do indivíduo biológico, psicológico ou social, mas resulta da qualidade da interação entre pessoas em mudanças, vivendo numa sociedade em mudanças"* (p.9). Portanto, pode-se afirmar que o desempenho de uma boa qualidade de vida na idade madura, ultrapassa os limites da responsabilidade pessoal, devendo ser vista como um empreendimento de caráter sócio cultural.

NERI (1993), com base em interpretações teóricas e evidências de pesquisas realizadas sobre qualidade de vida, evidencia que o aspecto da saúde está em primeiro lugar, mas lembra que este não pode ser separado de outras dimensões como: o social, o espiritual, o familiar e o próprio vivenciar corporal.

METODOLOGIA

Este trabalho caracterizou-se como sendo um estudo não experimental, representando portanto, aquilo que se refere a uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa

A população foi constituída por servidores, participantes do projeto de Assistência ao Servidor, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A amostra foi composta por 20 pessoas participantes da modalidade de Ginástica Localizada, desenvolvida pelo referido projeto, adotando-se o critério de intencionalidade como processo de escolha na sua composição

O instrumento utilizado para coleta de dados constou de um questionário com perguntas abertas e fechadas, versando sobre a temática trabalhada e dados pessoais dos participantes, sendo aplicado sob a responsabilidade do próprio pesquisador.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo se propõe a apresentar os dados obtidos na pesquisa, submetendo-os a uma análise quantitativa e qualitativa, relacionando-os as questões de estudos inicialmente formuladas nesta pesquisa.

Na caracterização do grupo investigado, constatou-se que a idade média do grupo foi de 37 anos, sendo na sua maioria casados (80%), variando o nível salarial entre 3 a 13 salários mínimos (90%). Com relação ao grau de instrução, verificou-se que 75% do grupo possui 3º grau, incluindo-se 4 pós-graduações em especialização e 3 com mestrado. Outro aspecto ressaltado refere-se a satisfação familiar, onde 85% afirmam ter níveis excelente e bom. Esses dados permitem acreditar ser o grupo constituído por pessoas maduras e privilegiadas em relação ao grau de instrução e situação familiar da maioria da sociedade brasileira, o que permite o seu engajamento em atividades de lazer.

Com relação ao trabalho, pouco se difere o grupo pesquisado da categoria do trabalhador especializado, com tarefas rotineiras e mecanizadas, basicamente não tendo outra fonte de renda ou emprego, apresentando uma satisfação salarial regular (65%) e representando o trabalho como a atividade principal de sua vida, confirmando o que FRIEDAMANN (1972) evidenciou, pela importância do papel, que o trabalho representa na vida do indivíduo.

Quanto ao tempo livre e o lazer, nota-se que mesmo possuindo diariamente em média 2 horas livres para o lazer, poucos participantes utilizam esse tempo adequadamente. A participação na atividade de Ginástica Localizada, foi evidenciada como a principal atividade de lazer durante a semana, sendo o final de semana restrito a ir à praia ou freqüentar barzinho com amigos. Outro aspecto interessante utilizado como lazer durante o tempo livre, são os equipamentos eletrônicos (Televisão, vídeo cassete, vídeo game e sistema de som), representando o lado consumível do mundo capitalista, extensivo ao lazer.

Com relação aos aspectos da saúde e qualidade de vida, 90% do grupo investigado considera ter uma boa saúde, onde apenas 1 pessoa é fumante, enquanto que 35% normalmente ingerem bebida alcoólica em finais de semana ou em festas familiares. São referências que levam a demonstrar um elevado nível de consciência do grupo. Além disso, 60% do grupo mantém uma atividade sexual considerada satisfatória, em média de 3 relações por semana, sendo isso apontado como um bom indicador de qualidade de vida. Outros aspectos como: possuir casa própria, qualificação profissional e formação continuada, ambiente de trabalho e familiar, foram considerados como fundamentais pelo grupo investigado na sua qualidade de vida.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

Com base nos resultados apresentados e apoiando-se na fundamentação teórica pertinente chegou-se as seguintes conclusões:

1. As práticas corporais como atividades educativas representam um importante papel no desenvolvimento do lazer e na qualidade de vida do trabalhador, desde que venham a promover o autodesenvolvimento e o vivenciar de sua corporeidade.
2. A maioria das atividades de lazer vivenciadas pelo grupo investigado, atendem as necessidades de consumo e conformismo, estando pouco relacionadas ao auto-desenvolvimento.
3. A empresa tem uma função importante na vida do trabalhador para a existência de uma boa qualidade de vida, para tanto, deve incrementar um programa de valorização do servidor em todos os aspectos de seu trabalho e de sua vida.
4. As relações humanas no ambiente de trabalho, destacam-se como fator estimulante às atividades desenvolvidas no trabalho, sendo também elemento importante na qualidade de vida do trabalhador.
5. São apontados como causas que têm dificultado a prática do lazer pelo trabalhador, os seguintes fatores: poder aquisitivo; falta de opções e equipamentos; insegurança e desconhecimento sobre o lazer.

Recomendações

As conclusões apresentadas trazem necessidades as seguintes recomendações:

1. Há necessidades de se aprofundar e incrementar outras pesquisa na área do lazer, para melhor conhecimento de sua importância na vida do trabalhador e principalmente para todo ser humano.
2. Cursos, palestras, ou outros meios de esclarecimentos devem ser utilizados juntos aos servidores da UFRN, como forma de melhor esclarece-los a respeito do lazer, saúde, relações humanas e qualidade de vida.
3. Valorizar não só aqueles funcionários que participam das atividades de lazer do projeto servidor, mas também, outros que estejam envolvidos com atividades de outras dimensões, especialmente voltadas para o auto-desenvolvimento do indivíduo.
4. Há necessidades de se explorar mais as atividades de lazer no âmbito da UFRN, principalmente no que tange a participação da família e dos demais amigos de trabalho, cabendo ao Departamento de Educação Física um importante papel no desenvolvimento dessa função.

Referências Bibliográficas:

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6.ed. São Paulo - SP: Editora Brasiliense S.A., 1986.

- CAVALCANTI, Kátia Brandão. **Tempo livre, lazer e luta ideológica**. Campinas SP: Revista Reflexão ano XI n.º 35 maio/agosto/1996.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1973.
- FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas: especialização e lazeres**. (Tradução do original - Le travail en Miettes, Specialisation et Loisirs), São Paulo SP: Editora Perspectiva, 1972.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Coleção Fazer Lazer.
- NERI, Anita Liberalessa. **Qualidade de vida no adulto maduro, interpretação teórica e evidências de pesquisa**. In. NERI, A. Liberalessa (Org.). Qualidade de vida e idade madura. Campinas, SP: Papyrus, 1993. Coleção viva idade).
- PEIXOTO, Antônio Carlos Gomes. **Mapa da qualidade de vida: ou uma pequena ao mundo de seus sonhos**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. , 1996.
- TAVARES, Clotilde Santa Cruz. **Iniciação a visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993

Endereço: Residencial: Rua Guilherme Lins de Queiroz, Casa "13" Bloco "B" Quadra "18" - Capim Macio - Natal/RN. 59078-490 Telefone: 217 1620

Endereço Funcional: Departamento de Educação Física - UFRN, Campus Universitário - Lagoa Nova - Natal/RN. Tel. 215 3450

GTT.6.11. NOVOS OLHARES SOBRE LAZER E APOSENTADORIA

Kátia Cristina Calegari*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir sobre a relação lazer e aposentadoria sob a ótica da experiência de idosos aposentados (vinculados a uma associação), debatendo com alguns autores que tratam do tema. A relação existente entre lazer e aposentadoria é mediada pelos significados inerentes à essas duas esferas na vida dos sujeitos. Dessa forma, não se pode estipular um único sentido na explicação dessa relação baseado em conceitos pré-estabelecidos, mas buscar na vivência concreta dos sujeitos os seus significados.

Este trabalho revela elementos presentes em minha dissertação de mestrado¹, cujo objetivo centrou-se na compreensão da relação lazer e aposentadoria, bem como os seus significados na vida de idosos aposentados vinculados à uma instituição específica². Buscar o entendimento da relação lazer e aposentadoria implicou em resgatar na experiência dos sujeitos aposentados, o que eles mesmos entendem por lazer e aposentadoria, como concebem e vivenciam essas esferas de suas vidas. Experiências manifestadas através de suas falas nas entrevistas realizadas e da observação de suas atitudes em atividades de lazer.

A relação lazer e aposentadoria é expressa através dos significados dessas duas esferas na vida dos sujeitos. Significados muitas vezes diferentes daqueles apregoados por conceitos teóricos desconectados da realidade vivida pelos aposentados e aceitos por profissionais que atuam junto à essa parcela da população, reiterando dessa forma pré-conceitos historicamente *construídos*.

Joffre Dumazedier, na obra "A revolução cultural do tempo livre", dedica um capítulo na discussão do lazer após a idade do trabalho³. Considera o lazer dominando efetivamente a relação dos aposentados com o tempo. Segundo o autor,

"o que domina de forma esmagadora este tempo livre da aposentadoria, como o período precedente, é um conjunto de atividades que cada qual escolhe para si próprio, para seu descanso, sua distração ou seu aperfeiçoamento em atividades corporais, manuais, artísticas, intelectuais e/ou sociais"⁴.

Em relação à aposentadoria enquanto retirada do mundo do trabalho e consequente aumento do tempo de não trabalho, Dumazedier questiona:

"que fazer desse tempo disponível quase dobrado em relação ao tempo de que cada um dispunha em média antes da aposentadoria?"⁵.

O preenchimento das horas anteriormente ocupadas pela atividade do trabalho torna-se um desafio na visão do autor, uma vez que

*Mestre em Educação Física na área de concentração Estudos do Lazer pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas.

¹Título: "Lazer e aposentadoria: relações e significados".

²Associação dos Aposentados de Campinas e Região.

³Joffre DUMAZEDIER, *Após a idade do trabalho: nostalgia do trabalho? Atividades da população chamada "inativa"*. pp. 121-149.

⁴idem, p. 133.

⁵ibidem, p. 128.

"...é aí que se colocam os problemas mais importantes do tédio e do isolamento ou da 'aposentadoria feliz', e isto em todos os níveis de pobreza, de saúde ou de participação familiar, sem exceção"⁶.

Nessa mesma perspectiva, Salgado situa o lazer na aposentadoria

"como ocupação, representando a oportunidade de preenchimento satisfatório do tempo livre, com resultados positivos para o próprio equilíbrio individual"⁷.

Quanto ao significado do lazer na vida de aposentados, o autor considera, tal como Dumazedier, que

"pelas condições de vida, pela precariedade do que resta em termos funcionais, o lazer assume para os idosos uma significação existencial(...). A ocupação do tempo livre com práticas de lazer deve ser um elemento de profundas reflexões a todos aqueles que trabalham para a melhoria das condições de vida da população idosa"⁸.

Salgado ainda considera pobre o lazer em idades mais avançadas, justificando-se como reflexo da desvalorização social dos idosos e da desigualdade do sistema de lazer, segundo ele, voltado quase totalmente para o segmento populacional mais jovem⁹.

Outro estudioso do lazer, Stanley Parker, o relaciona a determinados aspectos da vida do idoso, tais como saúde e mobilidade.

"Um uso satisfatório do lazer não pode substituir a falta de saúde, a perda da família e dos amigos ou uma pensão insuficiente. Nem pode tampouco ocupar o lugar da sensação de utilidade e propósito na vida, provavelmente a maior necessidade dos idosos. Para aqueles que gozam de boa saúde e são capazes de se locomover com liberdade, a aposentadoria pode trazer novas oportunidades e mais tempo para se ocuparem de uma grande variedade de interesses"¹⁰.

Segundo esse autor, as pessoas aposentadas "...enfrentam o problema do que fazer com todo o tempo de que dispõem"¹¹.

Nesse instante, interessa abrir uma discussão a respeito de alguns elementos presentes nos discursos apresentados pelos estudiosos do lazer com referência aos idosos aposentados.

Primeiramente, quanto à questão do aumento de tempo devido à saída das atividades de trabalho acarretar um grande aumento na vivência de atividades de lazer. De certa forma isso ocorre, isto é, há um aumento no tempo de não trabalho. Mas não percebo ser o lazer o norteador das demais esferas da vida dos sujeitos, como coloca Dumazedier. Se o lazer é considerado como diversão para grande parte dos entrevistados, nem todas as atividades de suas vidas são consideradas como tal. Além disso, a esfera do trabalho formal é de certa forma substituída pelo trabalho informal, considerado aqui como trabalho doméstico (tanto homens como mulheres), cuidar de netos, a prestação voluntária de serviços às instituições, dentre outros. Isso sem deixar

⁶ibidem, p. 123.

⁷Marcelo Antônio SALGADO, *Velhice, uma nova questão social*, p. 60.

⁸idem, p. 68.

⁹ibidem, pp. 66-67.

¹⁰Stanley PARKER, *A sociologia do lazer*, p. 71.

¹¹idem, p. 72.

de considerar o retorno ao trabalho formal devido à necessidade de recursos financeiros adequados à sobrevivência.

Outro elemento sobre o lazer das pessoas aposentadas destaca a falta de qualidade em decorrência dos equipamentos de lazer serem voltados ao público jovem. Em primeiro lugar, esta forma de pensar está aliada à concepção de lazer como consumo de bens inacessíveis à população idosa. Este fator reflete nas falas dos sujeitos na medida em que entendem o lazer como algo acontecendo nos limites da indústria cultural. Assim, só acontece lazer quando se consome teatro, cinema, shopping center ou mesmo turismo. Segundo, é necessário relativizar essa posição, uma vez que atualmente presenciamos uma explosão de oportunidades de lazer para o público da chamada "terceira idade": academias, escolas de línguas, projetos municipais, turismo, dentre outros, sem contar o aumento considerável de clubes e associações de idosos em todo o país. Restando acrescentar o fato de que nem todos terão os mesmos acessos a essas oportunidades.

Outro aspecto a ser destacado, também em relação ao tempo da aposentadoria, é a intensa preocupação com a ocupação do mesmo. A pergunta é sempre a mesma: o que fazer com o tempo desocupado do aposentado? Os conceitos de lazer apresentados pelos autores supõem exatamente a ocupação deste tempo, como se a não ocupação do mesmo representasse algo negativo e contrário à própria natureza humana.

Reiterando a ótica do sistema capitalista, em que o tempo deve ser consumido, colocado em uso, justificado produtivamente, o tempo do lazer aparece com essa mesma conotação. "Não fazer nada", ou "ficar à toa", significa perda de tempo, fato abominado na sociedade em que vivemos. No entanto, não aparece como preocupação principal na vida dos sujeitos entrevistados.

Thompson chama a atenção para a capacidade de inovação dos homens quanto ao consumo do tempo, apontando a possibilidade deste vir a ser fundamentado nos interesses humanos.

"A cultura tem de aprovar um modo de passar o tempo que não tenha apenas o lucro em vista"¹².

O autor propõe o que eu gostaria de deixar como reflexão para se pensar lazer nos tempos atuais, bem como lazer em estreita relação com a aposentadoria:

"mas se a noção de tempo útil se tornar menos compulsiva, os homens terão de voltar a aprender algo da arte de viver que perderam com a Revolução Industrial: o modo de preencher os interstícios dos seus dias com relações pessoais e sociais mais ricas, mais repousantes: o modo de quebrar uma vez mais as barreiras entre trabalho e vida pessoal"¹³.

Com as palavras de Thompson, talvez possamos compreender melhor as relações e os significados do lazer em nossas vidas e no caso específico dos aposentados, lançando novos olhares sobre esse tema tão polêmico.

Muitas vezes pensamos que os idosos não têm acesso ao lazer, mas pergunto: que tipo de lazer? Talvez não tenham acesso à determinadas atividades por nós estipuladas como lazer. Talvez não tenham acesso a determinados bens da indústria cultural que requerem certa condição social para serem consumidos.

Dáí repensar o lazer na aposentadoria. Repensar o significado do lazer na aposentadoria, como também na vida como um todo. Para além da mera ocupação do tempo "desocupado", da necessidade de "fazer pelo fazer" ou da sensação de utilidade em decorrência da "inutilidade" da aposentadoria. Pensar o lazer permeado pela noção do **fazer em si**, numa ótica

¹²Edward Palmer THOMPSON, *O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial*, p. 83.

¹³idem, p. 82.

contrária à exposta acima. Além da associação mecânica do lazer ao consumo - embora caminhando paralelamente, mas repensar esse consumo, como propõe Arantes, enquanto

"...mediação dinâmica (mutável e modificadora), através das coisas, de relações polissêmicas entre pessoas"¹⁴.

Os velhos aposentados têm acesso ao lazer e à formas de consumo: consomem o turismo, jogam bingo, damas, vão ao cinema, ao teatro, divertem-se, distraem-se, enfim exercem uma infinidade de experiências na esfera do lazer, e se realizam em reuniões de família, ou trabalhando a terra em hortas. Esses sujeitos constroem seus próprios lazeres, os definem e redefinem de acordo às suas necessidades, condições e aos seus significados. Os velhos aposentados vivenciam o lazer, mas é necessário que nos desnudem de pré-conceitos em relação a esses lazeres por eles vivenciados, não numa perspectiva de aceitação passiva do que é simples, mas na compreensão de que, às vezes é no simples (aos nossos olhos) onde reside a realização de uma vida quase totalmente dedicada ao trabalho.

Referências Bibliográficas:

- ARANTES, Antônio Augusto. *Horas furtadas: dois ensaios sobre consumo e entretenimento*. Cadernos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas: UNICAMP, 1993.
- CALEGARI, Kátia Cristina. Lazer e aposentadoria: relações e significados. Campinas, 1997. 158p. Dissertação. Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 1997.
- DUMAZEDIER, Joffre. Após a idade do trabalho: nostalgia do trabalho? Atividades da população chamada "inativa". In: _____, A revolução cultural do tempo livre. São paulo: SESC/Nobel, 1994.
- PARKER, Stanley. A sociologia do lazer. Trad. de Heloisa T. Gomes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SALGADO, Marcelo Antônio. Velhice, uma nova questão social. São Paulo: SESC, 1982.
- THOMPSON, Edward Palmer. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tadeu Tomaz da.(org). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

Endereço: Rua Barreto Leme 1258 ap.43 - Centro - Campinas - SP - CEP:13010-201

¹⁴ Antônio Augusto ARANTES, *Consumo e entretenimento: hipóteses para uma antropologia do tempo livre*, p. 17. Segundo esse autor, o lazer como acesso (social), aquisição (material) e uso (prático e simbólico) é diferenciado no contexto de sistemas de relações sociais.

GTT.6.12. LAZER NO BRASIL URBANO CONTEMPORÂNEO; INFLUÊNCIA DA GLOBALIZAÇÃO

Admir Soares de Almeida Júnior *

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo central discutir o impacto do processo de globalização sobre o entendimento e a configuração do lazer nas sociedades capitalistas contemporâneas além de buscar uma aproximação inicial do tema com relação à sociedade brasileira.

INTRODUÇÃO

O processo de globalização é , sem dúvida , um dos temas mais emergentes na atualidade. Apesar de o entrelaçamento econômico entre as nações sempre ter existido , foi a partir , sobretudo , da década de 70 que o comércio mundial sofreu um vertiginoso aumento , influenciado pela revolução da tecnológica, principalmente no que diz respeito às telecomunicações. A partir desse momento tudo poderia ser negociado a qualquer momento de qualquer parte do mundo. Assistíamos pois à criação de um mercado único e global.

Rapidamente o processo de globalização, que inicialmente restringia-se aos campos político e econômico , passou a influenciar de forma decisiva a organização social e cultural das grandes populações. Ao envolver os mais variados aspectos que constituem a vida humana , a globalização também tem contribuído para as mudanças no que se refere ao entendimento e à vivência do lazer.

Acredito ser de extrema relevância a discussão acerca das conseqüências do processo de globalização sobre o entendimento e a prática do lazer nas sociedades contemporâneas.

Ao longo desse texto espera-se poder discutir e se possível esclarecer algumas questões que no meu entendimento são fundamentais para o desenvolvimento do tema: Como tem se configurado o lazer na sociedade contemporânea? Qual a influência do processo de globalização sobre a manifestação do lazer nas sociedades contemporâneas?

O caminho escolhido e percorrido para responder as estes questionamentos foi a pesquisa bibliográfica.

FENÔMENO DA GLOBALIZAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NA SOCIEDADE E CULTURA.

A discussão de temas contemporâneos é, na maioria das vezes, perigosa. Isto considerando que existe uma certa tradição na Academia de que só podemos emitir considerações sobre fatos históricos entendidos como acabados ou encerrados. Isto deve-se ao fato de que, em momentos históricos como o atual, marcados por grandes transformações sociais , culturais e tecnológicas , as profecias tendem a substituir uma análise mais crítica e criteriosa dos fatos.

A globalização é um tema que vem suscitando diversos tipos de interpretação , entre outras coisas , por ser um tema ainda emergente , um processo em construção. Vários são os autores que têm estudado o fenômeno da globalização , entretanto podemos destacar dois grupos bem distintos , que se antagonizam com relação às considerações sobre a globalização.

Num primeiro grupo de autores podemos destacar NAISBITT (1990) , COUTINHO (1992) e IANNI (1992) que , de uma forma geral , compartilham a idéia de que a globalização representa um novo momento do desenvolvimento capitalista a nível mundial , isto é, um

* Diretor Da Escola Municipal Milton Campos de 1º e 2º. Grau (Belo Horizonte) , Especialista em Lazer pela UFMG , Especialista em Educação Física Escolar pela UCMG.

aprofundamento da internacionalização da economia , através do desenvolvimento das forças produtivas e do mercado internacional.

Nesta perspectiva a globalização tem sido analisada , sobretudo , na sua dimensão essencialmente econômica , não como uma ruptura do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista , mas como um momento onde reforçam-se as tendências do capital à sua concentração e centralização , intensificando sua interdependência e cooperação mundial.

IANNI (1992) considera a globalização como um produto do modo de produção capitalista¹ , que promove a aglutinação de forças do capital , pela mundialização do mercado , fazendo com que as mercadorias não encontrem mais barreiras econômicas ou políticas.

Vale destacar o caráter extremamente otimista desta abordagem com relação à globalização, otimismo esse que, certamente, não permitiu aos seus defensores perceberem o conjunto de contradições e questões não resolvidas pelo capital, e que, justamente com a globalização , tornam-se mais evidentes e mais agudas.

É justamente sobre esse conjunto de contradições do processo de globalização que recaem as argumentações dos sociólogos ROBERT KURZ (1993) e BOAVENTURA SANTOS (1994) . Esses autores se caracterizam por efetuarem uma abordagem mais crítica e de cunho sociológico sobre a globalização.

Para KURZ (1993) o fenômeno da globalização deve ser entendido como um processo de generalização da crise do sistema capitalista , que inicia-se nos países de Terceiro Mundo, faz "desmontar" os países do socialismo real e hoje atinge o centro da sociedade capitalista avançada.

No que se refere à globalização , do ponto de vista econômico , o entrelaçamento entre os países sempre existiu . Entretanto pode-se admitir que a globalização teve início no período de formação dos *Estados Nacionais* europeus. Entre os séculos XV e XVIII ocorre uma *intensificação da economia mundial* , neste período o mercado mundial era visto simplesmente como um *mercado externo* (KURZ , 1995). A produção pulverizada de mercadorias ao redor do mundo por parte dos oligopólios globais atinge praticamente a todos os mercados , utilizando-se de uma lógica própria , segundo suas conveniências de custo.

A partir da década de 80 os processos de globalização da economia se intensificaram enormemente. Surge então uma nova ordem econômica impulsionada , sobretudo ,pela revolução tecnológica (satélites, microeletrônica e novas tecnologias de comunicação). Para além das fronteiras do Estado Nacional, assistimos à criação de um mercado único e global. Tudo passou a

¹ O Capitalismo é aqui entendido como um fenômeno social , político e histórico baseado no acúmulo de capital, e como tal possui uma "natureza" própria . O Capitalismo é um sistema (modo) de produção lábil , plástico , isto é , pode manifestar-se e reproduzir-se de diferentes formas nos mais variados contextos sociais. Assim sendo podemos considerar que a lógica do Capital presente nas frentes de trabalho pioneiro na Amazônia , é a mesma dos pólos industriais de São Paulo . Isto se deve basicamente à duas características do Capitalismo : 1 . O seu caráter histórico . 2 . A necessidade do Capitalismo incutir nas pessoas uma "cultura" própria do sistema , baseada principalmente em "princípios" éticos de concorrência e disciplina. Numa análise Marxista podemos admitir que o capitalismo se baseia na relação entre trabalho assalariado e capital , mais precisamente na valorização do capital através da mais-valia extorquida ao trabalhador. Seguindo-se a ótica Marxista pode-se perceber uma primazia do agir econômico a respeito das formas e da institucionalização do agir social. As análises de Max Weber nos dão uma maior clareza sobre o que podemos chamar de "aspectos sociais" de formação do capitalismo. A análise Weberiana não considera como central a relação Capital-Trabalho e procura se aprofundar nos esquemas de comportamentos individuais e coletivos , atribuíveis ao processo histórico de racionalização de todos os setores da vida. Weber se apóia na noção do "espírito do capitalismo" , isto é , os requisitos culturais que permitiram o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo e sua especificidade com outros modos de produção históricos e extra-ocidentais (Modificado de BOBBIO , 1995).

ser negociado a qualquer momento e de qualquer lugar do mundo. Assim, pode-se com a mesma facilidade negociar títulos da dívida externa do terceiro mundo, autopeças, mão-de-obra barata e, até mesmo, órgãos humanos de vários pontos do planeta.

Segundo BOAVENTURA SANTOS (1994), um dos principais traços dessa evolução do mercado global é a perda da hegemonia no mercado internacional dos três principais centros econômicos do mundo; Estados Unidos da América, Japão e Comunidade Econômica Européia, com o conseqüente deslocamento da produção mundial para a Ásia. Os países de industrialização capitalista recente (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Singapura) consolidam-se como uma das grandes áreas de influência econômica do mundo. Este deslocamento é maior quanto maior for o teor tecnológico da produção que, normalmente, é medida pelo investimento em pesquisa e desenvolvimento. Após cinco séculos, o motor do capitalismo parece ter passado do Ocidente para o Oriente.

Uma outra característica da globalização econômica apontada por BOAVENTURA SANTOS (1994) é a supremacia das empresas multinacionais, enquanto agentes de um *mercado global*. Neste aspecto observa-se que a maioria das empresas adotam uma nova divisão internacional do trabalho, isto é, pode ocorrer de a repartição das funções produtivas não se concentrarem mais em um único lugar. Segundo KURZ (1995:9), " todos os componentes do processo produtivo e do sistema financeiro perambulam pelo globo ". A lógica do *marketing*² e da produção global passou então a ser " produzir onde os salários são baixos, pesquisar onde as leis são generosas e auferir lucros onde os impostos são menores " (KURZ, 1995:9).

Aliada à supremacia das empresas multinacionais, pode-se destacar um último traço importante do processo de globalização econômica, que é a erosão da eficácia do Estado no gerenciamento das questões macroeconômicas. A crescente desregulação dos mercados financeiros e a revolução das comunicações reduziram de forma drástica o privilégio que até então o Estado detinha sobre dois aspectos importantes da vida nacional - a moeda e a comunicação - que sempre foram considerados atributos estratégicos da soberania nacional. Segundo NAISBITT (1990:31), "as considerações econômicas são mais importantes do que as políticas".

As conseqüências desse processo são no mínimo alarmantes. Ao mesmo tempo que a economia privada avança todos os limites, o Estado continua, por sua própria natureza, atrelado às fronteiras territoriais. Cada vez mais o Estado deixa de ser o "capitalista ideal" que detinha voz de comando sobre o estoque de capital nacional. Funda-se aí uma nova contradição estrutural entre o mercado e o Estado. Se de um lado o capital foge ao controle estatal, via internacionalização dos estoques monetários, por outro lado o capital globalizado depende, mais do que nunca, de uma infra-estrutura funcional, que, como sempre, deve ser organizada pela iniciativa estatal. Pode-se concluir, portanto, que a globalização tira o poder do Estado de gerir os meios financeiros imprescindíveis para o próprio desenvolvimento da globalização.

No campo social, o que se observa é uma profunda divisão entre aqueles que conseguiram conectar-se à rede (*global players*) e aqueles que podemos chamar de "perdedores globais". Em muitos países, como o Brasil, por exemplo, assistimos à criação de estratégias por parte daqueles que não fazem parte do mercado global, na tentativa de conectarem-se à rede via atividades como o tráfico internacional de drogas e de armas, contrabando de órgãos humanos para transplantes e, mais recentemente, o mercado de crianças vendidas ao exterior. Nessa perspectiva, CASTELLS (1989) aponta para uma crescente dicotomia das relações entre o

² Marketing: Conjunto de estudos e medidas econômicas que asseguram estrategicamente o lançamento e a sustentação de um produto ou serviço no mercado consumidor, garantindo o bom êxito comercial da iniciativa. É uma atividade empresarial que procura atender e atender o consumidor (Ubiratan Rosa, Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, 1993).

hemisfério Norte e o hemisfério Sul. Ao mesmo tempo pode-se afirmar que o terceiro mundo já não existe mais, enquanto uma região geoeconômica relativamente homogênea. Segundo KURZ (1995), dentro de pouco tempo, em cada continente, em cada país, ou em cada cidade, conviveremos com uma quantidade proporcional de pobreza e favelas contrastando com pequenas ilhas de riqueza e produtividade. O Estado, devido à falta de recursos financeiros, abandona à sorte uma parcela cada vez maior da população, furtando-lhes o direito à cidadania.

Para BOAVENTURA SANTOS (1994), é claro que apesar de o modelo de desenvolvimento capitalista ser hegemônico, seus benefícios continuarão confinados a uma pequena minoria da população mundial. Seria ingênuo afirmar ou acreditar que o processo de globalização, por si só, seja democrático e que o mesmo gere, automaticamente, “mais liberdade, mais comércio, mais oportunidades e prosperidade” NAISBITT (1990:30). Sem dúvida a globalização representa maior prosperidade para determinados países, mas se analisarmos mais profundamente, veremos que ela mantém intactas, ou mesmo agrava, as assimetrias globais no sistema mundial, ao mesmo tempo que “*democratiza*” algumas formas de desigualdades sociais, que passam a estar presentes tanto em países centrais, como nos países periféricos.

Assim sendo, a globalização, que inicialmente foi desencadeada a partir das necessidades econômicas, vem transformando-se gradativamente num processo que envolve simultaneamente a economia e a cultura bem como o campo social e político.

Ao envolver os diferentes aspectos que constituem a vida humana, a globalização contribui também para mudanças no que se refere ao entendimento e à vivência do lazer, enquanto parte integrante desse processo. O lazer, da forma como conhecemos hoje, é um fenômeno sócio-cultural característico da sociedade moderna capitalista que vem, ao longo desse século, mudando suas características ao sabor das transformações sócio-culturais mais amplas.

O lazer é aqui entendido como um espaço privilegiado de vivência da cultura³ - considerada no seu sentido mais amplo - e como uma esfera de realização humana onde o elemento lúdico encontra uma maior possibilidade de apresentar-se. Deve ficar claro que não considera-se que apenas nos momentos de lazer o elemento lúdico da cultura possa manifestar-se, uma vez que ele pode estar presente em outros tempos. O que acredita-se é que o lazer constitui um campo de atividades que possibilitam uma ampliação do universo de manifestações da matriz lúdica da cultura.

CULTURA GLOBALIZADA: RUMO AO ESTILO DE VIDA GLOBAL

Não há dúvidas que o fenômeno da globalização, hoje, não se restringe unicamente ao campo político e econômico. A globalização também tem influenciado de sobremaneira a organização social e cultural das grandes populações. O interesse específico desse tópico é procurar entender e analisar qual o impacto de uma suposta “cultura globalizada” sobre o estilo de vida das pessoas.

No meu entendimento, essa é uma tarefa bem mais complexa do que a análise feita sobre o impacto do processo de globalização sobre as economias nacionais. Isto se deve ao fato de que ao tratarmos do aspecto cultural nos defrontamos com um verdadeiro “*paradoxo global*”. A discussão acerca da globalização cultural dá margem a duas vertentes distintas de análise.

A primeira delas é a que considera que estamos vivendo, hoje, um período de cultura globalizada, onde o estilo de vida das pessoas é muito parecido, caminhando para um “estilo de

³Cultura: Processo pelo qual o homem acumula experiências vividas, discerne entre elas, convertendo em idéias e ações aquelas que na sua avaliação têm um efeito positivo. É a intervenção humana no mundo natural, modificando-o e gerando o acúmulo de práticas e conhecimentos (Ubiratan Rosa, Dicionário Compacto da Língua Portuguesa, 1993).

vida global". Segundo NAISBITT (1990) esse estilo de vida global estaria representado , principalmente , pelo padrão homogeneizador do consumo mundial de mercadorias . Para esse autor , caminha-se rumo a um padrão único de consumo de mercadorias , notadamente de empresas conhecidas mundialmente. Nesse nível as pessoas poderiam , sem constrangimentos , se dar ao luxo de serem abertas a todo o tipo de influência estrangeira. Decisões relativas à alimentação , roupas e divertimento não envolvem nenhum grande compromisso. " São escolhas deliciosamente superficiais e divertidas " (NAISBITT, 1990:145).

NAISBITT (1990) coloca que , apesar de estarmos vivendo uma tendência emergente rumo a um estilo de vida global , não podemos desconsiderar um outro movimento também de características muito fortes que pode ser considerado como uma contra tendência relacionada ao nacionalismo lingüístico e cultural. Segundo NAISBITT (1990:144) " *quanto mais homogêneos se tornarem nossos estilos de vida , com mais firmeza nos agarraremos a valores mais profundos - religião , língua , arte e literatura. À medida que nossos mundos exteriores ficarem mais semelhantes , cada vez mais valorizaremos as tradições que vêm de dentro.*"

Apesar de ser uma afirmação válida , não acredito que esse movimento de busca de valores internos possa livrar-nos dos riscos que o processo de globalização cultural nos impõe. Passo aqui a tecer considerações acerca do impacto da globalização sobre a cultura baseando-me sobretudo nas análises de BOAVENTURA SANTOS (1994).

Em primeiro lugar , parece-me pouco provável que estejamos vivendo um estilo de vida global , talvez possamos falar de um estilo de vida segundo padrões ocidentais , e mais especificamente , um padrão norte-americano. Uma primeira argumentação ou questionamento seria , quem ou quais são as pessoas que realmente têm acesso a um estilo de vida globalizado ? A resposta parece estar clara se considerarmos que a globalização agudiza as assimetrias e desigualdades sociais . Poucos são aqueles que têm acesso a um padrão de consumo global. Parece-me também muito difícil que realmente exista uma troca de experiências e vivências culturais como proposto por NAISBITT (1990).

BOAVENTURA SANTOS (1994) adverte para o aumento exponencial da exportação da cultura de massas produzida nos países centrais para a periferia e, junto a ela, as " *estruturas de preferências*" pelos produtos e objetos de consumo ocidental. Cria-se assim uma ideologia ⁴ global consumista que se propaga com relativa independência em relação à práticas concretas de consumos , das quais as grandes massas têm acesso limitado. Este dispositivo ideológico vitimiza duplamente as massas que se encontram à margem do mercado global , sobretudo pela privação de um consumo efetivo e pelo aprisionamento do desejo de ter. Pior que reduzir o desejo ao consumo é reduzir o consumo ao desejo do consumo.

Essa dupla vitimização pode transformar-se numa armadilha. O desenvolvimento desigual do capitalismo não permite a toda a população mundial a generalização dos padrões de consumo e estilo de vida que são típicos dos países centrais. Na verdade , a globalização da ideologia consumista oculta o fato de o único consumo que se torna possível através dela é o consumo de si própria. Essa ideologia pode ser considerada como uma constelação de outras ideologias , onde se incluem a perda da auto-estima pela subjetividade não alienada pelas mercadorias , a deslegitimação dos produtos e dos processos tradicionais de satisfação das necessidades , o privatismo e o desinteresse pelas formas de solidariedade e de ajuda mútua ou o seu uso instrumentalista. Por essa via , a alienação ⁵ capitalista pode chegar muito mais longe que

⁴Ideologia: Para Marx ideologia denota idéias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinam tais relações, dando-lhes uma falsa consciência (BOBIO, 1995)

⁵Alienação: Perda da consciência e transferência do controle de si mesmo para outrem. Processo pelo qual alguém ou alguma coisa (segundo Marx, a própria natureza pode ficar envolvida no processo de alienação

o fetichismo das mercadorias. Processos de inculcação ⁶ ideológica aparentemente iguais e recorrendo a dispositivos semelhantes - vide , por exemplo , as campanhas da *Coca - Cola* ou da *Pepsi* veiculados em todas as televisões do mundo - podem estar em contextos diferentes , ao serviço de práticas de dominação também diferentes. Esta dupla armadilha coloca uma grande parte da população mundial numa situação paradoxal : não está dentro da sociedade de consumo, e tão pouco está fora dela.

Nesse espaço social , onde diferentes frações de classes existem de algum modo em estado virtual, uma nova fração de classe, a "service class" ⁷ , configura-se como a principal responsável pela missão de homogeneização dos padrões de estilo de vida global ⁸. Esta fração de classe é ao mesmo tempo a maior produtora e consumidora de bens e serviços gerados pela indústria comercial.

Algumas iniciativas e movimentos populares nos países periféricos têm procurado romper esse paradoxo reinventando processos e conhecimentos locais para a satisfação de necessidades, transformando-os ou adaptando-os às novas necessidades , relegitimando solidariedades e produtos tradicionais , com o objetivo de criarem espaços de autonomia prática ideológica. No entanto , para que estas iniciativas e movimentos tornem-se verdadeiramente eficazes , devem estabelecer uma forma de ligação entre seu âmbito local e o âmbito global em que se desenrola a ideologia do consumismo. Esta estratégia tem-se mostrado extremamente complexa. Isto porque a lógica consumista encarrega-se de privatizar as energias de auto-realização e as desvia das relações interpessoais para as relações entre pessoas e objetos.

LAZER : " MERCADORIA LÚDICO-CULTURAL " ?

Neste tópico procuro discutir de uma maneira um pouco mais profunda a relação entre o processo de globalização e as manifestações contemporâneas do lazer. Ao longo do capítulo procuro responder basicamente a dois questionamentos , tendo sempre como pano de fundo o processo de globalização: 1) Como tem se configurado o lazer nas sociedades pós-industriais ? 2) Como tem se configurado o lazer na sociedade brasileira atual ?

Não há dúvidas quanto ao argumento de que a globalização tem representado maior prosperidade para alguns países. Neste ponto é comum nos depararmos com argumentos afirmando que um aumento da produtividade, verificado principalmente nos países desenvolvidos, geraria automaticamente um maior tempo livre e conseqüentemente , mais lazer. No que diz respeito à economia norte-americana , BOAVENTURA SANTOS (1994), citando um

humana) é obrigado a se tornar outra diferente daquilo que existe propriamente no ser (P. Chiodi apud Bobbio , 1995).

⁶ Baseio-me nas teorias da Reprodução (1970) e da Ação (1996) de Pierre Bourdieu. O Estilo de vida global ou padrão de consumo global passa a ser *legítimo* qua se refere a um determinado arbitrário cultural (no caso o desejo de consumo gerado pela globalização) que é inculcado e reconhecido como dominante , pois baseia-se no desconhecimento das verdadeiras intenções que estão por trás desse arbitrário cultural (forças do mercado).

⁷ Esta nova classe de pequenos burgueses está concentrada em atividades do setor privado (executivos), especialmente na produção de produtos não materiais como no setor financeiro , de *desing* , assistência médica e social , e de todas as atividades que envolvam diretamente a produção e organização cultural (produtores de rádio , TV , jornais e revistas).

⁸ Para melhor compreensão dessa argumentação reporto-me à noção de "*habitus*" de Pierre Bourdieu. Segundo esse autor "uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes (...)" " O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco , isto é , em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas , de bens , de práticas." (BOURDIEU , 1996)

estudo de SCHOR (1991) demonstra que , ao contrário do senso comum dos economistas e sociólogos , o lazer dos trabalhadores americanos tem diminuído constantemente nos últimos trinta anos. É evidente que neste período a produtividade aumentou dramaticamente, mas o contexto social em que ela ocorreu fez com que , em vez de reduzir as horas de trabalho , as aumentasse. Esse contexto foi caracterizado pela grande fraqueza do movimento sindical , incapaz de lutar pela redução do tempo de trabalho , e pela compulsão do consumo que transformou os americanos em escravos de um ciclo infernal de “ganhar-gastar” e os levou a aceitar como natural que os ganhos da produtividade se traduzissem sempre em aumentos de rendimento , e não em menores horas de trabalho como teria sido possível. Portanto , a relação entre aumento de produtividade e um maior tempo de lazer , parece-me no mínimo falaciosa , mesmo nos países mais desenvolvidos economicamente.

Não concordo com as idéias de alguns estudiosos do lazer que vislumbram a possibilidade de estarmos próximos a adentrar numa “civilização do lazer”⁹ . Mesmo considerando-se o forte impacto da tecnologia sobre os processos de trabalho , ainda não é possível atestar que a mesma seja um meio de desenvolvimento social , gerando democracia política e emancipação dos sujeitos. Da mesma forma não se pode responsabilizar única e exclusivamente a alta tecnologia pelos elevados índices de desemprego verificados a nível global.

Ao discutirmos as manifestações contemporâneas do lazer , devemos portanto estar atentos a como se dá a apropriação do tempo disponível , convertido em atividades de lazer , nas sociedades pós-industriais.

Parece-me claro que o capitalismo encontrou uma forma de se fazer presente também no tempo disponível das pessoas, fazendo com que as mesmas transformem-se em consumidores de mercadorias no seu tempo de lazer. A grande responsável por isso é a indústria do entretenimento. Só para se ter uma idéia do capital movimentado nesse novo negócio, nos Estados Unidos , os americanos gastaram no ano de 1995, cerca de 350 bilhões de dólares em lazer por ano.

Pode-se concluir que mesmo quando as pessoas conseguem conquistar um maior tempo livre, elas não estão, necessariamente, vivenciando valores que poderiam estar contribuindo para mudanças de ordem moral e cultural, significa, isso sim , na maioria das vezes ter seu tempo dedicado ao lazer tomado e controlado pela indústria cultural e seu imaginário ocupado pela arte da massa.

Dessa forma, as atividades de lazer podem ser consideradas, potencialmente, como mercadorias. Assim é que hoje o lazer é mais uma das valiosas mercadorias da sociedade capitalista. Isto porque a bilionária indústria do entretenimento, ao contrário de outras atividades econômicas, raramente vende produtos que podem ser pesados ou medidos , como um automóvel ou uma geladeira. Quem compra a mercadoria lazer , geralmente não se dá conta de que está comprando coisas imensuráveis , como desejos , sons , paisagens , e até mesmos *status*.

Parece-me claro , portanto, que o lazer nas sociedades contemporâneas manifesta-se de forma fragmentada, a-política, a-histórica e instrumentalizado, favorecendo o ajustamento de pessoas a uma sociedade baseada em princípios capitalistas de consumo. Nessa abordagem “funcionalista”¹⁰ do lazer adotada pelo sistema , muitas vezes o mesmo configura-se como uma atividade compensatória da insatisfação e ansiedade vivenciadas no cotidiano do trabalho . Isto fica claro em alguns depoimentos retirados de uma revista de circulação nacional , cuja reportagem referia-se às práticas de lazer dos brasileiros : 1) “*Cansei do sufoco do trânsito em*

⁹DUMAZIDIER (1973)

¹⁰ Segundo MARCELLINO (1992) a abordagem funcionalista do lazer esta relacionada à forma de se considerar o lazer , atribuindo a ele valores que muitas vezes o colocam como um instrumento de dominação ou mesmo de manutenção da “ordem” e da “paz social”.

Belo Horizonte e agora, sempre que posso, viajo com a família." 2) "Tomei banho de cachoeira, andei a cavalo, caminhei e voltei novo em folha para trabalhar na segunda-feira."

O LAZER NO BRASIL URBANO CONTEMPORÂNEO : PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Discutir o lazer no Brasil contemporâneo não é uma tarefa fácil. Digo isto porque faz-se necessário considerarmos situação do lazer que vivemos hoje em nosso país. Assim como as questões mais gerais do processo de globalização, já discutidas aqui anteriormente, também no lazer vivemos uma situação paradoxal. Se não, como explicar a fuga de uma parcela de nossa sociedade para condomínios luxuosos, com padrão classe "A", nas principais capitais brasileiras, ao lado da proliferação de inúmeros conjuntos habitacionais sem vida nas periferias urbanas dessas mesmas cidades? Como explicar a fuga para o litoral e os hotéis-fazenda, nos finais de semana, da classe média, e o "hábito" de uma grande parcela da população de passar os finais de semana em casa?

Parece-me que no Brasil, mais que em outros países, as contradições de um sistema capitalista desregulado e selvagem, tornam-se muito mais evidentes, até mesmo no que diz respeito às práticas de lazer ou possibilidades de acesso a essas práticas.

Seria incorreto generalizar que, graças principalmente à estabilização econômica do país, o brasileiro conquistou um maior tempo livre e inclusive mais dinheiro para gerenciar esse tempo com atividades de lazer, como chegou a ser publicado numa importante revista do país¹¹. Mesmo considerando-se a elevação do consumo de produtos e serviços ligados ao entretenimento e ao lazer desde 1993, não me parece prudente considerar que esse aumento deva-se a uma parcela significativa, em termos percentuais, da população brasileira. Pelo contrário, para a grande maioria da população brasileira o sonho de gerenciar o seu tempo disponível com atividades de lazer, ainda restringe-se a um sonho de consumo muito distante.

Para uma parcela significativa da população brasileira o acesso a determinadas práticas de lazer - acessíveis, muitas vezes, somente através de uma política pública de democratização do acesso ao lazer - ainda é impossível. E as perspectivas não são nada animadoras. Com uma política baseada nos princípios neo-liberais de "Estado Mínimo", tanto a União, como os Estados e Municípios investem cada vez menos em políticas públicas para o setor do lazer, salvo algumas exceções¹². Ao mesmo tempo observa-se uma verdadeira invasão do setor privado no que tange a investimentos no lazer. Para se ter uma idéia, só no setor de parques temáticos a previsão de investimentos no país, nos próximos dois anos, é de 1,5 bilhões de dólares.

Assim, o lazer enquanto opção de entretenimento para uma pequena parcela da população brasileira vem se configurando como um ótimo investimento. Prova disso é o trecho de um depoimento de Beto Carrero à revista *Veja* (1996:69). "*Quem investir em Lazer vai ficar rico.*"

Enquanto isso, grande parte dos brasileiros fica à mercê das forças de mercado, encontrando uma série de barreiras para o acesso ao lazer, sendo que a mais importante, sem dúvida, é o fator econômico. Fica claro pois que classes sociais distintas tem oportunidades diferenciadas de apropriar-se do lazer.

¹¹Lazer : Explosão Divertida. VEJA, Nº 14, ano 29, Abril, 1996.

¹²Vale citar como exemplo de investimento do setor público no lazer as administrações passadas dos municípios de Porto Alegre e de Santos.

4. CONCLUSÕES

Sem dúvida eu espero que as discussões iniciadas neste artigo não se esgotem aqui. É de suma importância aprofundarmos as discussões acerca do processo de globalização e sua influência sobre a cultura e as manifestações contemporâneas do lazer.

O lazer, da forma como tem se manifestado na sociedade contemporânea, muito pouco tem oferecido para as mudanças de ordem moral e cultural que se fazem necessárias em nossa sociedade. É preciso resgatar nas práticas de lazer o seu caráter revolucionário e facilitador das mudanças rumo a uma sociedade mais igualitária e justa, baseada não em princípios de competitividade, produtividade e consumo, mas sobretudo na solidariedade. Isso se tornará possível através da discussão coletiva do papel do poder público no gerenciamento e viabilização de políticas e projetos que democratizem o acesso aos conteúdos culturais do lazer.

Acredito ainda ser importante, enquanto complementação desse estudo, caracterizar o lazer e o consumo cultural dos diferentes segmentos da sociedade brasileira, bem como a influência da cultura local, enquanto forma de resistência ao processo de globalização, na apropriação do tempo disponível e sua utilização em atividades de lazer.

Bibliografia:

- BARNET, R. S. and CAVANAGH, J. *Global Dreams*. New York, Simon & Schustert, 1994. 480p.
- BOBBIO, N. et al. *Dicionário de Política*. 7ª. edição. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Ensino*. 3ª. Edição. Rio de Janeiro. Francisco Ives, 1992. 238 p.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. 1ª edição. São Paulo. Papyrus, 1996. 231p.
- CASTELLS, M. *The Informational City*. Oxford, Basil Blackwell, 1989. 320p.
- COUTINHO, L. *A Terceira Revolução Industrial e Tecnológica: As Grandes Tendências de Mudanças*. Revista Economia e Sociedade. Campinas. Nº. 1. Agosto, 1993.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e Cultura Popular*. São Paulo. Perspectiva, 1973.
- IANNI, O. *Sociedade Global*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1992.
- KURZ, R. *Perdedores Globais*. Folha de São Paulo, Caderno Mais. 1º. De Outubro, 1995.
- MARCELLINO, N.C. *Perspectivas para o Lazer: Mercadoria ou Sinal de utopia?* In: MOREIRA, W.W. (Org). *Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI*. Campinas. Papyrus, 1992. 260p.
- MARCELLINO, N.C. *Lazer e Educação*. Campinas. Papyrus, 1987.
- NAISBITT, J. and ABURDENE, P. *Megatrends 2000: Dez novas Tendências de Transformação da Sociedade nos Anos 90*. 5ª. Edição. São Paulo. Amana-Key, 1990. 461p.
- ROBERTSON, R. *Mapeamento da Condição Global: Globalização como Conceito Central*. In: FEATHERSTONE, M. (Org). *Cultura Global: Nacionalismo, Globalização e Modernidade*. Petrópolis. Vozes, 1994.
- SANTOS, B. S. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto. Afrontamento, 1994. 310p.
- VEJA. *A Roda Global*. Nº. 14, ano 29. Abril, 1996.

Endereço: Rua Gávea, 72 - Leblon - Belo Horizonte - Cep: 31575-060.

E-mail: admir@net.em.com.br

GTT.6.13."PERNAS PARA O AR QUE NINGUÉM É DE FERRO": AS RECREAÇÕES NA SÃO LUÍS DO SÉCULO XIX

Leopoldo Gil Dulcio Vaz*
Delzuite Dantas Brito Vaz**

Resumo: O objetivo deste estudo é o de identificar as "recreações" praticadas pelos ludovicenses durante o período imperial - 1823/1889 - utilizando-se de cronistas da época e de historiadores. As "recreações" praticadas na "ATENAS BRASILEIRA" no período estudado se identificam com aquelas atividades que se aproximam da noção de lazer expressa na origem grega da palavra, em que a aristocracia ocupava seu tempo com atividades de contemplação teórica, especulação filosófica e ócio, típica das sociedades escravocratas. Por volta de 1860, iniciado o período de decadência econômica, aproxima-se, a ocupação do tempo livre, com atividades que podem ser identificadas como características do "otium" romano, transformando-se num fenômeno elitista, ostentatório, já desprovido de sentido filosófico. Os ludovicenses, como hoje, dedicavam-se aos passeios e aos piqueniques pelos arrabaldes da Ilha. E, como hoje, mantinham uma produção cultural intensa, dedicando-se ao teatro, à poesia, ao romance, à crítica dos costumes e, sobretudo, bisbilhotando a vida alheia, e como registra MORAES (1989), citando o famoso poema-piada de Ascenço Ferreira, que "aqui observamos rigorosamente as obrigações de comer, dormir e vadiar, sendo que na hora do trabalho, pernas para o ar que ninguém é de ferro" (p. 177). Justifica-se o título de "Atenas brasileira".

1. Introdução

"Ora, que são as recreações?", pergunta-se CORRÊA (1993), ao comentar carta do padre jesuíta João Tavares, descrevendo a paisagem da Ilha. Afirma este a um seu superior, ante a chegada possível de missionários europeus ao Maranhão, que aqueles religiosos deixariam as delícias da Itália, não pelos trabalhos, mas pelas recreações do Maranhão:

"A afirmativa do padre João Tavares foi riquíssima, porque vaticinou uma permuta - as delícias (da Itália) pelas recreações (do Maranhão). Sociologicamente significativa, haja vista que, na substituição, as delícias europeias não terminariam trocadas pelos trabalhos americanos. Ao contrário, o fundamento do intercâmbio seria a validade indicada como vantajosa - a das recreações maranhenses." (p. 39).

Certamente realizadas, essas recreações, na antiga Casa dos Exercícios e religiosa recreação de Nossa Senhora da Madre Deus, fundada pelos jesuítas - localizada onde é hoje o Hospital Geral, no largo do mesmo nome.

Informa Serafim Leite (citado por VIEIRA FILHO, 1971), que era distinta economicamente, do Colégio do Maranhão, contendo em si as duas referidas finalidades, Casa de Campo para recreação dos estudantes do Colégio e Casa de Exercícios para pessoas de fora.

Para CORRÊA (1993), as recreações são o preenchimento - coletivo ou individual - do tempo do não trabalho, pois "nas recreações, há a possibilidade do exercício real da interação social, sob o império de processos associativos, cimentadores das relações comunitárias". Sobretudo, prossegue, há um mínimo de alternativa a consolidar, no âmbito da liberdade de atividades - qual a festa, outra ou aquela, a lúdica, qual o folguedo a desfrutar:

"Como na Ilha Grande foi decantada pelo espaço contrário aos trabalhos (os quais, no mínimo, resguardaria) antietivamente haveria de apresentar expressiva contenção de exercícios corporais, enquanto expressão de labuta, de fadiga e de descanso decorrentes de diligência em atividade física. Permitiria - na contrapartida da terra de gente excepcional - a alternativa das recreações para o cultivo e o requinte do espírito. Desdobrado da hipótese das

* Professor de Educação Física do CEFET-MA; Mestre em Ciência da Informação;

** Professora de História do CESG "Liceu Maranhense"; Especialista em Metodologia do Ensino Superior.

recreações coletivas, o raciocínio desenclausurado outro não é, senão o de que, no Maranhão, seria comunitária a amizade pelas luzes, pela razão, pela sabedoria etc., considerada a educação do pensamento e do sentimento um fragmento indispensável das recreações. ." (p. 39-40).

MARX (citado por DUMAZEDIER, 1979), já afirmava que graças aos lazeres e aos meios postos ao alcance de todos, a redução ao mínimo do trabalho social necessário favorecerá o desenvolvimento artístico, científico de cada um (p. 20). Mas os valores do lazer expressos por esse autor e aqueles expressos por CORRÊA (1993) não são os mesmos, pois o lazer não tem sido o mesmo, nem será, sempre igual, pois cada modelo de organização social lhe imprime suas funções e características, de acordo com o sistema de aspirações, necessidades e valores imperantes nesses momentos e válidas para toda a organização (JIMENEZ GUSMAN, 1986).

A palavra lazer provém do verbo francês "*loisir*", que tem origem por sua vez, na forma infinitiva latina de "*licere*", que significa o permitido. O francês "*loisir*" dá origem à expressão inglesa "*leisure*", que se utiliza tecnicamente para significar tempo livre. Não se encontra em espanhol o termo lazer, mas sim, "*ócio*" (DUMAZEDIER, 1979; JIMENEZ GUSMAN, 1986; SUE, 1992).

SUE (1992) refere-se às dificuldades de se definir o lazer - lazer ou as recreações ? sendo mais comum que se pense nestas, e não em lazer como tal. Procurando uma definição, enumera alguns princípios do conceito de lazer. Assim, as recreações são "aquelas atividades eleitas livremente, segundo os gostos e as aspirações de cada um" (p. 7). Incluindo, afirma SUE, a predominância de certas atividades. Essas atividades são classificadas por DUMAZEDIER (1979) em lazeres físicos - aqueles que implicam esforço e exercício de tipo corporal; lazeres práticos - são os que exigem uma habilidade manual e especial; lazeres intelectuais - que têm que ver com o cultivo do intelecto e da cultura; lazeres artísticos - que têm a ver com a prática específica de uma arte; lazeres sociais - são os relacionados com aquelas atividades de diversão, descanso e desenvolvimento, praticadas de uma forma coletiva. A recreação, pode-se afirmar, é a forma mais ampla de utilizar o tempo livre. Sua energia e seu sentido estão presentes em todas as atividades do Lazer.

JIMENEZ GUZMAN (1986), ao analisar o sentido etimológico do lazer, detecta três tendências: para a primeira, o que caracteriza o lazer é a idéia de *permissão para atuar* - o lazer seria um conjunto de atividades nas quais predomina a ausência de restrições, de censuras, de proibições, de repressão; para a segunda, derivada do sentido etimológico do lazer, seria a *ausência de impedimentos de ordem temporal* - o lazer seria, antes de tudo, um tempo livre, sem restrições, sem ataduras, sem compromissos; já para a terceira tendência, seu sentido etimológico radicaria em uma *qualidade de ordem subjetiva* - o lazer seria constituído por uma série de atividades livremente escolhidas, atividades autônomas e agradáveis, benéficas física e psicologicamente. Para quem busca o sentido de lazer em sua evolução, esse autor as agrupa em duas fundamentadas posições histórico-evolutivas: a noção de lazer se origina na noção grega de "*scholé*", tempo ocupado por atividades ideais e nobres para o ser, por atividades livres como a contemplação teórica, a especulação filosófica e o ócio; para a segunda posição, o sentido atual de lazer provém da noção romana de "*otium*". O lazer hoje, não seria outra coisa que a transferência corrigida no tempo do "*otium*" romano, isto é, um fenômeno elitista, carente já de sentido filosófico, diferenciador de classes e ostentatório.

MORAES (1989), ao descrever as festas de São Luís em seu "Guia", afirma, como no famoso poema-piada de Ascenço Ferreira, que "*aqui observamos rigorosamente as obrigações de comer, dormir e vadiar, sendo que na hora do trabalho, 'pernas para o ar que ninguém é de ferro'*" (p. 177).

O objetivo deste estudo é o de identificar as "recreações" praticadas pelos ludovicenses durante o período imperial - 1823/1889 - utilizando-se de cronistas da época e de historiadores.

2. São Luís do Maranhão na época do Império

"... *Morava na rua da Cruz, próximo ao bêco Escuro, na descida do açougue, os filhos do popular Bazola, célebre pelas festas retumbantes que todos os anos promovia pelo transcurso do 28 de julho [de 1823], data da adesão do Maranhão à Independência*". (VIEIRA FILHO, 1971, p. 170).

No entender de MORAES (1986) as festas são parte indissociável da cultura maranhense, se constitui em "... testemunho da brava resistência de um povo que teve contra si a caturrice opressora e egoísta dos colonizadores, fato continuado após a Independência, durante todo o Império e até a primeira metade deste século, embora em intensidade declinante." (p. 177).

São Luís do Maranhão, à época da partida de D. João VI, era uma cidade em crescimento, consolidando e expandindo o conjunto arquitetônico que a opulência maranhense estampou. Para CORRÊA (1993), à sociedade maranhense não faltavam os contornos de relações sociais definidas. De alicerce agrário, com produção em latifúndio e dominação senhorial, conheceu como culturas econômicas o arroz e o algodão, "fabricando centros urbanos de residência de exportação/importação de mercadorias, formulando uma imagem cultíssima de si mesma (resultado da remessa dos filhos à educação europeia)" (p. 74).

d'ORBIGNY (1853, citado por MÉRIAN, 1988), registrou, quando de sua passagem por São Luís do Maranhão no século passado, a notável elegância e as maneiras da população branca:

"*Em sua maioria criadas em Portugal, as jovens senhoritas da região traziam consigo o gosto pelo trabalho e pela ordem, recato e comportamento geralmente alheios às nativas... Quanto aos rapazes, quase todos eles vão estudar nos melhores colégios da França ou da Inglaterra*". (p. 13).

Registra-se, no Maranhão, o aparecimento de inúmeros jornais políticos e literários, coletâneas de poesia e de peças teatrais. Foram publicados, no período de 1821 a 1860, 183 jornais (RAMOS, 1986, 1992), a grande maioria de caráter político. Clovis RAMOS (1986), escrevendo sobre o aparecimento da imprensa no Maranhão registra, ainda do período colonial, que "... jornalista era o magnífico João Tavares com sua 'Informação das recreações do Rio Munin do Maranhão'...".

Os jornais com objetivo de recrear - de caráter literário, recreativo, científico e/ou instrutivo - foram a "Folha Medicinal", de 1822, redigida por Manuel Rodrigues de Oliveira - o "Médico do Tijuco". De 1827, é o "Minerva", folha política, literária e comercial, com fim de instruir o povo, dedicou-se mais à política. "A Bandarra", é de 1828, folha político, literário e comercial. Apenas esses dois últimos, dos 21 jornais do período de 1821 a 1830 dedicaram-se a divulgar literatura. Alguns periódicos tiveram contribuições de Sotero dos Reis, Odorico Mendes, João Lisboa (RAMOS, 1986).

No período de 1831 a 1860, RAMOS (1992), registra o aparecimento em 1831, do "Atalaia dos Caiporas", periódico político, moral, literário e comercial; em 1839, do "O Recreio dos Maranhenses", folha literária publicada por Francisco de Sales Nunes Cascaes; em 1840, de "A Revista", de propriedade de Francisco Sotero dos Reis. Embora folha política, teve grande significação, estampando artigos de crítica literária e apresentando grandes escritores nacionais. Publica artigo assinado por Gonçalves Dias, intitulado "descobridor de talentos".

"O Jornal Maranhense" aparece em 1841. Periódico oficial, trazia como epígrafe uma frase de Tímon: "a verdadeira educação de um Povo livre faz-se nos jornais". Fundado por Sotero dos Reis, contava também com Odorico Mendes como redator. Em 08.10.1841 noticiava a

apresentação de um malabar em São Luís. Tratou, nessa mesma edição, da Sociedade Dramática Maranhense, que é o começo do Teatro no Maranhão. Essa Sociedade alugara o Teatro União (hoje, Artur Azevedo), de 1841 a 1845 e sua programação era recebida com entusiasmo, com os incentivos da imprensa.

Para ABRANCHES (1941) a "Sociedade Dramática Maranhense", havia dado um novo impulso à vida teatral de São Luís, revelando inúmeros atores. Em 1852 apresentaram-se várias companhias francesas, italianas e portuguesas, com seus espetáculos líricos e peças de teatro. Afirma, em suas memórias que:

"... Em certos salões, o luxo e a elegância consorciavam-se com as mais requintadas exibições artísticas. A Sociedade Philarmônica dava mensalmente no salão de festas do Collegio N. S. da Glória, um grande concerto seguido de baile a rigor. No Theatro S. Luiz succediam-se as companhias estrangeiras de opera e nacionaes de comedias." (p. 123-124).

Em 1842, aparece o "Museu Maranhense", periódico recreativo e de instrução, destinado à arte do Desenho. Nesse mesmo ano surge o "O Publicador Maranhense", órgão oficial e de interesse geral onde João Lisboa critica o novo regulamento do Teatro, não aprovando a mudança do nome de Teatro União - fundado em 1817 - para Teatro de São Luís depois da reforma por que passou, entregue pronto e aformoseado ao público em 1852.

No ano de 1845 aparece o "Jornal de Instrução e Recreio", revista literária, órgão da Associação Literária Maranhense fundada nesse ano. Eram seus colaboradores Luis Antônio Viera da Silva, Antônio Henriques Leal, Pedro Guimarães, Augusto Frederico Collins, Reys Rayol. Informa RAMOS (1992) que além de muitos artigos de ensino - métodos e sistematizações de estudo - tudo leitura amena, era verdadeiro repositório de trabalhos dignos de maior divulgação. Foi a voz do Romantismo no Maranhão, tendo contado, também, com Gonçalves Dias, Ayres de Vasconcelos Cardoso Homem, Gregório de Tavares Ozório, dentre seus colaboradores.

"O Almazém", também aparecido nesse ano de 1845, era jornal de instrução e recreio, onde seus editores queriam armazenar não provisões de armas do sermão de Vieira, mas os conhecimentos úteis (RAMOS, 1992). Ocupou-se das mulheres e sua educação. No ano seguinte, 1846, apareceu "O Arquivo Maranhense", jornal científico e literário, também órgão da Associação Literária Maranhense, tendo contado com Gonçalves Dias, ainda jovem e interessado em teatro, dentre seus colaboradores. Escreveu em seu primeiro número: "Fiéis ao nosso programa, o nosso fim continua a ser - a Instrução e o Recreio -..." (RAMOS, 1992, p. 121).

O "Jornal Caxiense" era interessado em instruir, informar, sem esquecer, contudo, de dar orientação política. O "Jornal da Sociedade Filomática Maranhense" tinha por fim "... o progresso material e moral da Província do Maranhão, ocupando-se de todos aqueles ramos da ciência, das artes, e das letras que forem mais conducentes ao fim mencionado..." (RAMOS, 1992, p. 129). De 1849, é a "Revista Universal Maranhense", dedicada às ciências, agricultura, indústria, literatura, belas artes e comércio. No ano seguinte apareceu "A Marmota Maranhense", folha literária e recreativa.

O "Jornal de Tímon", publicado em fascículos de 1852 a 1854, foi, no dizer de Viveiros de Castro (citado por RAMOS, 1992), "revista literária, de publicação mensal, na qual João Francisco Lisboa conquistou muito justamente a nomeada de um dos primeiros prosadores da língua portuguesa" (p. 189).

O "Gabinete Português de Leitura", criado em 1852 por iniciativa do comerciante português David Gonçalves de Azevedo - pai de Aluísio e Artur Azevedo -, tinha como objetivos:

"Promover a instrução e recreios pelos meios seguintes:

" - organizar uma livraria escolhida nas ciências, literatura, comércio e artes;

" - subscrever os mais acreditados periódicos nacionais e estrangeiros;

" - quando os interesses da associação o permitirem, coligir as obras de mérito na língua portuguesa, fazer reimprimir os livros raros e imprimir os manuscritos interessantes da mesma língua". (MÉRIEN, 1988, p. 17).

É ainda desse ano de 1852 o aparecimento de "A Marmotinha", semanário literário e recreativo fundado por José Mathias Alves Serrão. Nos anos seguintes aparecem "A Violeta", periódico literário e recreativo dedicado à juventude estudiosa (1853); "O Botão de Ouro", registrado como jornal joco-sério e recreativo e "A Sentinela", periódico literário e informativo (1854); de 1855 é o "Diário do Maranhão" - embora jornal do Comércio, Lavoura e Indústria, publica várias notas sobre a Companhia Lírica - chegada de Gênova - Itália, que permaneceu vários anos em São Luís, demonstrando o ardor do maranhense pelo teatro.

Em "O Sentinela", edição de 23.10.1855, número 41, é informado que "tivemos a satisfação de ler um novo jornal recreativo intitulado "A Saudade", dedicado ao belo sexo maranhense". (RAMOS, 1991, p. 213). De 1857 é "A Estrela da Tarde", periódico recreativo; de 1858, o "Jornal do Comércio", periódico instrutivo, agrícola e recreativo. "O Século", fundado por Luís Antônio Vieira da Silva, além de órgão político, foi também periódico literário, crítico e recreativo. O "Verdadeiro Marmota", jornal literário, foi saudado, em 1860, nestes termos elogiosos: "reaparece este interessante jornal, depois de ter por algum tempo, pela indolência e lassidão, que geralmente ataca os jornais recreativos nesta provincia..." (citado por RAMOS, 1992, p. 237).

Em 1860, contando com uma população de 35 mil pessoas, São Luís tinha matriculado em suas escolas primárias 2 mil rapazes e 400 moças e no secundário, 180. Esses poucos números mostram que era muito reduzido o número de pessoas que acediam à leitura:

"Já que os livros atingiam a minoria da população, já que o teatro era freqüentado e controlado pela burguesia, foi a imprensa que desempenhou um papel de primeiro plano para a penetração de idéias novas em São Luís do Maranhão. Ainda aqui, o movimento de renovação iria interessar essencialmente aos jovens maranhenses, alunos do liceu ou caixeiros." (MÉRIEN, 1988, p. 146).

O ensino primário havia se desenvolvido desde a independência. Em 1838 é inaugurado o "Liceu Maranhense", dirigido pelo famoso gramático Francisco Sotero dos Reis. O Liceu passou a substituir os preceptores dos filhos da burguesia comercial e da oligarquia rural (MÉRIEN, 1988). Em 1844, o "Collégio N. S. da Glória", também conhecido como "Collegio das Abranches", em seus primitivos estatutos, dispunha:

"...não somente sobre as disciplinas escolares com também sobre o preparo physico, artístico e moral das alumnas. Às quintas-feiras, as meninas internas participavam de refeições, como se fossem banquetes de cerimônia, para que se habituassem 'a estar bem á mesa e saber como se deveriam servir as pessoas de distinção'. Uma vez por semana, à noite, havia aula de dança sob a rigorosa etiqueta da época, depois de uma hora de arte, na qual ouviam bôa música e aprendiam a declamar." (ABRANCHES, 1941, p. 113-114).

No entender de Dunshee de Abranches, a fundação desse colégio, logo seguido do Colégio do Dr. Perdigão e de tantos outros, contribuiu para com o progresso da educação mental da juventude, levando o Maranhão tornar-se, de fato e de direito, a Atenas brasileira.

Aluísio AZEVEDO (citado por MÉRIEN, 1988), em conto autobiográfico, afirma que, aos doze anos, estudante do Liceu, havia uma coisa verdadeiramente séria para ele: "era brincar, estabelecendo-se entre minha divertida pessoa e a pessoa austera de meus professores a mais completa incompatibilidade". Narra as estripulias da época, em companhia dos amigos de infância:

"Criado a beira-mar na minha ilha, eu adorava a água. Aos doze anos já era valente nadador, sabia governar um escalor ou uma canoa, amarrava com destreza a vela num temporal, e meu remo não se deixava bater facilmente pelo remo de pá de qualquer jacumariba pescador de piabas." (p. 47).

Dunshee de ABRANCHES (1941), em suas memórias, lembra que o Velho Figueiredo, o decano dos figaros de São Luís, mantinha em sua barbearia - a princípio na rua Formosa e depois mudada para o Largo do Carmo - um bilhar, onde "*ahí que se reuniam os meninos do Lyceo depois das aulas, e, às vezes, achavam refúgio quando a polícia os expulsava do pátio do Convento do Carmo por motivos de vaias dadas aos presidentes da Província e outras autoridades civis e militares. Essas vaias era quasi diárias...*". (p. 157).

Para VIEIRA FILHO (1971), desde 1836 havia um bilhar funcionando junto ao Largo do Carmo, conforme informa o autor da "Breve história das ruas e praças de São Luís". Por essa época, os moradores se recolhiam cedo, pois a cidade mal iluminada e sem vigilância noturna, não oferecia a menor margem de segurança, de sorte que o toque de recolher às nove, era quase desnecessário: "apenas na botica do padre Tezinho, no largo do Carmo, onde havia um bilhar francês, restavam alguns cavaquistas renitentes." (VIEIRA FILHO, 1971, p. 16).

A botica do padre Tezinho já funcionava dez anos antes, pois Garcia de ABRANCHES (1980) anunciava, em 1826, que os números anteriores de "O Censor" poderiam ser adquiridos naquele estabelecimento:

"*Na mesma Botica se acha á venda uma interessante Obra intitulada - Economia da vida humana - Obra Indiana traduzida do Inglez, e ultimamente do Francez, serve para instrução da Mocidade; para dirigir as paixões; servindo ao mesmo tempo de Recreio às pessoas de bom gosto; a 320 réis.*" (O CENSOR MARANHENSE, no. 10, sábado, 25 de fevereiro de 1826, p. 178, citado por ABRANCHES, O Censor Maranhense, 1980).

É o Censor - Garcia de Abranches - que relata a existência de um outro bilhar, quando de um passeio por São Luís do Maranhão, ao retornar do exílio a que fora submetido:

"*Depois de examinar outros edificios novos e bem formados, também de puças, que aquella praça goarnecem; voltei pela praia grande, e quaze o fundo da calçada divizei noutra rua sobre o lado esquerdo huma formozza casa de cantaria fina com uma larga baranda na frente em mea lua ao gosto da Corte, que me dissero ser de Faustino Antônio da Rocha, e que havia ganhado o jogo aquelle chão a hum herdeiro lá das Perguiças, o que eu não pude crer; e que ainda conservava hum bilhar e hum botequim de que elle se não desprezava, por não ser tolo, e que também era puça, e que não uzava de vara e covado por pertencer á classe de liquidos...*" (O CENSOR MARANHENSE, nº. 2, sábado, 5 de fevereiro de 1825, p. 29).

A vida social de São Luís procurava manter os foros aristocráticos. À Sociedade Filarmônica sucedera o Clube Familiar. As festas dos Remédios, de Santa Filomena e de Santo Antônio "... serviam de pretexto também para as exhibções de modas e de elegâncias ... " (ABRANCHES, 1941, p. 131). A festa dos Remédios tornou o largo onde era realizada famoso. Realizada no mês de outubro, "quando sopravam os ventos gerais e o sol é morno e caricioso" (VIEIRA FILHO, 1971, p. 88), essa festa foi descrita por diversos cronistas e escritores mas nenhum o fez de modo tão feliz, evocador e pitoresco como João Francisco Lisboa.

LISBOA (1991) dedica dois folhetins às festas de São Luís - a de Nossa Senhora dos Remédios e à Festa dos Mortos ou A procissão dos Ossos - destacando ser a primeira a "mais popular desta boa cidade de São Luís" (LISBOA, s.d., p. 27), querendo dizer ser esta a mais concorrida pelo povo de todas as classes e condições, "e a que, na variedade das distrações que proporcionava, deixa mais satisfeitos os concorrentes". João Francisco LISBOA (1991), o

Timon, vencendo a feroz misantropoia de que o acusavam propõe-se a narrar "o mais agradavelmente que puder" (p. 307) o que tão agradavelmente presenciou e gozou:

"Já um mês ou mais antes do dia da milagrosa Senhora, começa o azáfama da sua festa; as belas e os elegantes perdem o sono, imaginando nos meios de melhor ataviar-se".. (...) "Aviados ou não os preparativos, no dia aprazado começam as novenas, anunciadas a girândolas de foguetes, ao estouro das bombas, a toque de zabumba, e a repiques de sinos, ao meio-dia em ponto na ermida da milagrosa Virgem. É de notar que no Maranhão as festas públicas, quer religiosas, quer civis ou políticas, parecem que nada valem sem foguetes, sinos, zabumbas, bandeiras, ariris, acessório obrigatório a quase todas elas." (LISBOA, 1991, p. 308-309; LISBOA, s.d., p. 29).

A festa dos Remédios, segundo esse autor, tem a particularidade de se dividir em duas partes, uma externa e outra interna:

"Eis a externa. O povo, sem distinção de classe e condições, afluí ao anoitecer de todos os pontos da cidade, e ocupa promiscuamente o Largo dos Remédios, uns de pé, outros sentados em bancos e cadeiras, uns parados, outros passeando, aqueles fumando, estes devorando doces, estes outros simplesmente conversando, e alguns até engolfados em silenciosa e gozosa meditação. Cada um vestido segundo o seu capricho. E a todos a lua ilumina, o vento refresca, e a poeira incomoda sofrivelmente. Reina por toda parte o prazer e a cordialidade, e é quase geral a efusão dos bons sentimentos. (...) No antigo alpendrer de Nossa Senhora, e numa barraca erguida a poucos passos de distância, tocam alternadamente a música dos Educandos [Artífices], e a banda de cornetas do Corpo Fixo.- Nem escolha nas peças; nem esmero na sua execução; os instrumentos parecem velhos e rachados, e estão certamente desafinados. Será prudente aplicar o ouvido e a atenção a outros objetos. (...) Agora a parte interna.- entremos na igreja. É pequenina, e está principalmente atulhada de pretas e mulatas; as brancas, as senhoras, a gente do grande tom, essa ocupa as tribunas, as janelas, e até os púlpitos que das salinhas assobradadas, que estão ao lado da igreja, deitam para o interior dela. Nestas salinhas, há mais fresco, e melhor companhia, e o escrito mais bem disposto, pode melhor entregar-se à devoção e às meditações religiosas... (...) Silêncio, e a postos ! Os cânticos vão começar ! Toca a encher os melhores lugares. Os nossos cavalheiros, cuja cortesia é aliás digna de um eterno renome, nem sempre dão a precedência às donas e donzelas, como a razão e ordem consertavam. Elas também querem ver e ouvir..." (O PUBLICADOR MARANHENSE nº. 1173, 15.out.1851, citado em OBRAS DE JOÃO FRANCISCO LISBOA, v. IV, 1991, p. 308-313).

Aluizio Azevedo, em "O Mulato", não se furta à tentação de descrevê-la. Refere-se ao folhetim de João Lisboa, quando o Freitas explica a Raimundo que São Luís tem seus encantos, citando "os nossos faustos - A festa dos Remédios !" (p. 50). Após descrevê-la (1881), e compará-la com a descrição que o Timon fizera (1851), afirma que: "- Há também para os moleques, um pau-de-sebo, balanços e cavalinhos. É verdade, o doutor sabe o que é um pau-de-sebo ?" (p. 52).

Para Domingos VIEIRA FILHO (1971), a festa dos Remédios:

" Eram três dias de ruidosa alegria, a que não faltavam fartas comesainas, barracas de sorte, leilões de prenda, balões de papel colorido soltos entre a bulha festiva da meninada, palmeiras ariri, de onde pendiam lanterninhas chinesas e luminárias, cadeiras de passeio no largo, e como remate obrigatório, o flirt de moçoilas cruelmente espartilhadas e afundadas num ror intermimo de anáguas e saias, com o repazio despreocupado, casquilho e feliz, a imaginação ardendo em chamas de românticas aventuras." (p. 88-89).

Além das festas religiosas, haviam as profanas, com o carnaval do Maranhão se constituindo desde o período colonial em ponto máximo de atração da cidade. Como hoje, o carnaval de rua dominava soberano:

"... e dava gosto participar do movimento do corso e sair pelas ruas engrossando o bando de mascarados e entrudando os incautos. Para o largo dos Quartéis [Praça Deodoro] convergiam assim todas as brincadeiras de caninha verde, de chegança e de fandango, os ursos, os estrepitosos baralhos, os fofões guisalhantes com suas carecas e narizes medonhos, tudo enfim se concentrava numa folia animada, a vez por outra não faltavam entrevero com paulada e correrias." (VIEIRA FILHO, 1971, p. 66).

Domingos VIEIRA FILHO (1971), ao traçar a história da Rua dos Apicuns dá-nos notícias de ser local freqüentado por "bandos de escravos em algazarra infernal que perturbava o sossego público", os quais, ao abrigo dos arvoredos, reproduziam certos folguedos típicos de sua terra natural:

"A esse respeito em 1855 um morador das imediações do Apicum da Quinta reclamava pelas colunas do 'Eco do Norte' contra a folgança dos negros que, dizia, 'ali fazem certas brincadeiras ao costume de suas nações, concorrendo igualmente para semelhante fim todos pretos que podem escapar ao serviço doméstico de seus senhores, de maneira tal que com este entretenimento faltam ao seu dever...' (ed. de 6 de junho de 1835, S. Luís." (p. 36).

O famoso Canto-Pequeno, situado na rua Afonso Pena, esquina com José Augusto Correia, era local preferido dos negros de canga ou de ganho em dias de semana, com suas rodilhas caprichosamente feitas, falastrões e ruidosos. VIEIRA FILHO (1971) afirma que ali, "alguns domingos antes do carnaval costumava um magote de pretos se reunir em atordoada medonha" (p. 30), a ponto de em 1863 um assinante do "Publicador Maranhense" reclamar a atenção das autoridades para esse fato, nestes termos:

"Entrudo: - Sobre êste inocente brinquedo, pede-nos um nosso assinante que chamemos a atenção da policia para a grande algazarra e ajuntamento de pretos, que todos os domingos fazem no Canto Pequeno, a ponto de impedirem o trânsito das famílias". (ed. de 9-1a. 1863. S. Luís)." (p. 30).

Da rua do Ribeiro (hoje, Paula Duarte), mandada construir em 1796, costumava sair um céebre baralho, chamado da praia do Caju, "consignado e ensaiado por nhá Joaquina Rosa Frazão, genitora do crioulo João Boneco, tipo loquaz e benquistado de todos" (p. 148), conforme nos informa Domingos Vieira Filho. E essa grossa negralhada sarapintada de alvidade ou tapioca, com música de pancadaria, reco-reco, pandeiro, cuicas, etc., saía a percorrer a cidade cantando estes versos:

"Arriba, siriba, arriba	Minina esses teus olhos
"Cajueiro, cajuá,	São bonitos, benza a Deus
"Arriba siriba, arriba	Ningué. lhe bote quabranto
"Quero ver, minha Yayá.	Que ainda serão meus." (p. 149).

O baralho, informa CÂMARA CASCUDO (1972), é brincadeira típica do carnaval maranhense do passado, e consistia em grupos de negros "esmolambados e pintalgados de tapioca" (p. 139) que percorriam as ruas da cidade, empunhando chapéus de sol e sombrinhas desmanteladas numa atordoada infernal. Informa esse autor que "baralho" era termo depreciativo, e na crônica policial dos jornais antigos volta e meia se fazia menção às "negras do baralho".

Das "danças inconvenientes" dos negros já se tentara coibir desde o período colonial, quando o capitão de Infantaria Domingos Duarte Sardinha proibiu, por um bando de 30 de dezembro de 1744, que negros usassem tambores, batuques, violas, pandeiros e outros instrumentos, que façam provocar danças e ajuntamentos. Informa ainda MORAES (1986) que, quase um século depois, é publicado no jornal "A Estrela do Norte do Brasil": "veemente protestos contra as manifestações dominicais de regozijo dos pretos". A imprensa, refletindo preconceitos fortemente arraigados, oferece farto registro sobre a repressão contra as festas populares da época:

"Danças inconvenientes - pelo Exmo. Sr. Dr. Chefe de polícia foi expedida esta portaria: No. 823 - Secretário de polícia do Maranhão, 14 de novembro de 1876./ Recomento a Vmc. muito terminantemente, que não consinta que nesta cidade haja de hoje em diante ensaios e danças de cheganças, congos, fandangos, turés, etc. por deponentes contra a civilização da capital da província, fazendo dissolver esses divertimentos, que nem sequer devem transitar pelas ruas. / Deus guarde a Vmc. - O chefe de polícia da capital. / Idênticas aos subdelegados do 1o. 2o. e 3o. distritos.

"O ato acima transcrito, sendo prova de atenção a uma justa reclamação da imprensa e dos que prezam os nossos foros de povo civilizado, merece a aprovação de todos. / Que sejam permitidas essas danças nos três dias de carnaval admite-se, mas com o que ninguém concorda é que tais foliões conservem-nos em carnaval perpétuo, fazendo os seus mascarados percorrerem as ruas todo os domingos. / Bem fez o Sr. Dr. Chefe de polícia." (O PAÍS, edição de 16.nov.1876, p. 3, citado por MORAES, 1986, p. 178).

Conta Rubem Almeida (citado por VIEIRA FILHO, 1971) que na hoje Praça Benedito Leite, "havia nesse terreno casebres que abrigava mulheres de vida airada" (p. 45) e que para desabrigá-las sugeriu-se à Corte a criação no local de um jardim botânico. Ao tempo em que se chamava Largo do João do Vale realizavam-se, ali, animadas retretas, conforme lê-se em crônica de Eloy, o Herói, que outro não era senão o nosso Artur Azevedo:

"O nosso jardim das plantas está quase despalperado com a derruba que nele fizeram que foi por demais cruel e exagerada. Graças, porém, ao comandante Azevedo, o Largo do João do Vale não é mais um matagal como era dantes, e, graças ao presidente da província, a música dos grilos e cigarras já ali não faz praça como fazia, porque a banda do 5o. tem levado de vencida toda aquela malta bravia por meios de notas afinadas e por afinar". (O Domingo, 26-5-1873, citado por VIEIRA FILHO, 1971, p. 46).

Aluizio Azevedo, em "O Mulato", faz uma descrição permenorizada dos costumes da São Luís nos idos de 1880, época em que aparece seu romance:

"As crianças nuas, com as perninhas tortas pelo costume de cavalgar as ilhangas maternas, as cabeças avermelhadas pelo sol, a pele crestada, os ventres amarelentos e crescidos, corriam e guinchavam, empinando papagaios de papel." (p. 9).

Traça, esse autor, um perfil da mulher maranhense, e sua condição de mulher em uma sociedade escravocrata, cujo papel reservado era apenas o de mãe. Compara a mulher da burguesia maranhense à lisboeta desocupada, denunciando o ócio em que viviam. Como igualmente denunciava "o ócio dos padres que viviam do trabalho de pessoas honestas e crédulas" (MÉRIEN, 1988, p. 158), sendo estes, os padres, também "culpados pelo atraso da instrução pública" (p. 159).

Aluisio considerava que todo "o mal vinha do ócio e da preguiça das mulheres" (p. 164) e apenas uma mudança na educação e na concepção do casamento poderia permitir a realização da mulher:

"Do procedimento da mulher ... depende o equilíbrio social, depende o equilíbrio político, depende todo o estado patológico e todo o desenvolvimento intelectual da humanidade... (...) ...Para extinguir essa geração danada, para purgar a humanidade desse sífilis terrível, só há um remédio: é dar à mulher uma educação sólida e moderna, é dar à mulher essa bela educação positivista, que se baseia nas ciências naturais e tem por alvo a felicidade comum dos povos. É preciso educá-la física e moralmente, prepará-la por meios práticos e científicos para ser uma boa mãe e uma boa cidadã; torná-la consciente de seus deveres domésticos e sociológicos; predispor-lhe o organismo para a procriação, evitar a diástese nervosa como fonte de mil desgraças, dar-lhe uma boa ginástica e uma alimentação conveniente à miutilidade de seus

músculos, instruí-la e obrigá-la principalmente a trabalhar...". (Aluisio AZEVEDO, Crônica, "O Pensador", São Luís, 10.12.1880, citado por MÉRIEN, 1988, p. 166-167).

O mesmo tema é retomado quando da publicação de "O Mulato", criando-se enorme polêmica na imprensa, ora acusando o autor, ora vozes se levantando para defendê-lo acerca de sua posição sobre a condição feminina. Aluisio tinha consciência que parte dos leitores em potencial era constituída pelas mulheres da pequena burguesia portuguesa e maranhense da cidade e pelas filhas dos fazendeiros que encontravam na leitura uma diversão contra o tédio que pesava sobre a vida cotidiana e ociosa que tinham. No entender de MÉRIEN (1988), os discursos de Raimundo sobre a condição feminina, o papel da esposa e da mãe na educação das crianças, são dirigidos mais a elas do que a Manuel Pescada:

"O senhor tem uma filha, não é verdade ? Pois bem ! Logo que essa filha nasceu o senhor devia ter em vista prepará-la para vir a ser útil... dar-lhe exercícios, alimentação regular, excelente música, estudos práticos e principalmente bons exemplos; depois evitar que ela fosse, como é de costume aqui, perder nos bailes o seu belo sono de criança...". (ALUIZIO AZEVEDO, O MULATO, 1881, p. 268-269, citado em MÉRIEN, 1988, p. 288-289).

Dois amigos de Aluisio Azevedo, Paulo Freire e Luís de Medeiros, fazem publicar cartas sob pseudônimo - Antonieta (carta a Julia, "Diário do Maranhão", São Luís, 6.6.1881) e Júlia (carta a Antonieta, "Pacotilha", São Luís, 9.6.1881), respectivamente - falando "de suas impressões e do impacto que o livro lhes causara" sobre a condição de vida de Ana Rosa, que lembrava a vida que as mocinhas maranhenses levavam (MÉRIEN, 1988, p. 291). Julia/Luis de Medeiros faz longas considerações sobre a condição da mulher maranhense, "lastimando-se da educação retrógrada que recebera em sua família e no colégio" (p. 290), onde fora do português, não se ensinava mais nada às moças além de algumas noções de francês, de canto, de piano e de bordado. Para ela, "a falta de exercícios físicos é a origem das perturbações do sistema nervoso que atingem a maioria das moças maranhenses" (p. 290).

Para defenderem suas idéias, abolicionistas e negreiros, maçons e católicos, dentre outros, passam a criar periódicos e grêmios recreativos de múltiplas denominações para defesa de seus ideais. Dessa mania surge a "Arcadia Maranhense", e de uma sua dissidência, a "Aurora Litteraria". Para ridicularizar os membros desta última, aparece um jornaleco denominado "Aurora Boreal":

"... só faltava fundar-se o Club dos Mortos. E justificou [Raymundo Frazão Cantanhede] tão original proposta dizendo que, se tal fizéssemos, iríamos além dos positivistas: ficaríamos mortos-vivos e assim seríamos governados por nós mesmos". (ABRANCHES, 1941, p. 174).

O Clube dos Mortos reunia-se no porão da casa dos Abranches, no início da Rua dos Remédios, conforme relata Dunshee de ABRANCHES (1941) em suas memórias: "E como não era assoalhado nem revestido de ladrilhos, os meus paes alli instalaram aparelhos de gymnastica e de força para exercícios phisicos" (p. 187), com os membros desse clube abolicionista juntando o útil ao agradável:

" ... E, não raras noites, esse grupo juvenil de improvisados atletas e plumitivos patriotas acabava esquecendo os seus planos de conjuração e ia dansar na casa do Commandante Travassos ... Apesar de só ter uma filha, agasalhava na sua hospitaleira residência uma parentella basta e jovial, em que superabundava o sexo fragil. Não faltavam pianistas, violinistas, e cantoras nesse grupo variegado de moças casadeiras e gentis. Os saraus ali se succediam desde as novenas de N. S. dos Remedios á vespera de Reis. Era que, todos os annos, a familia Travassos armava um presépio. Os ensaios das Pastorinhas iniciavam-se desde fins de Outubro; e, depois delles fatalmente seguiam-se dansas até á meia-noite." (p. 187-188).

A população de São Luís tinha como atividade de recreação, além das festas religiosas, das danças, dos movimentos literários, os piqueniques como uma das preferidas pelos jovens abastados:

"Quase sempre aos sábados, à tarde, ou aos domingos pela madrugada partiam da cidade em busca daqueles e outros sítios pitorescos, onde nas delícias do banho nos riachos, da juçara, dos cajus e mangas e das peixadas, pacas ou tatus com leite de coco e outros pratos saborosos, passavam o domingo, regressando à tarde, quando não o faziam segunda-feira. As vezes levavam damas em sua companhia..." (p. 54).

Outra forma de manifestação do lúdico na São Luís do período imperial se constituía nos passeios a cavalo pela cidade, como ABRANCHES (1993) lembra em seu "Esfinge de Grajaú", relatando os passeios a cavalo que fazia pelas manhãs, acompanhando o Dr. Moreira Alves, então Presidente da Província:

"...Adestrado cavaleiro, possuindo um belo exemplar de montaria, incumbira-se ele (Anacleto Tavares) na véspera de conseguir para o ilustre político pernambucano um valente tordilho, pertencente ao solicitador Costa Santos e considerado o mais veloz esquipador da capital. Para fazer frente a esses reputados ginetes, Augusto Porto, meu futuro cunhado e sportman destemido, havia-me cedido o seu Vesúvio... Moreira Alves ganhara logo fama de montador insigne... o novo Presidente da Província conhecia a fundo a equitação... Para o espírito estreito de certa parte da sociedade maranhense, afigurava-se naturalmente estranho que fosse escolhido para ocupar a curul presidencial da Província um homem que se vestia pelos últimos figurinos de Paris, usava roupas claras, gostava de fazer longos passeios a pé pelas ruas comerciais..." (p. 16-17).

Informa VIEIRA FILHO (1971) que desde antes de 1854 havia em São Luís quem alugasse cavalos para passeios pela cidade e seus arrabaldes:

"E no trecho [da rua Afonso Pena] próximo ao Largo do Carmo os comerciantes Baltazar Pereira e Bemzinho Mendes mantinham as cocheiras de suas seges de aluguel, novidade para a época porque tinham as rodas de borrachas e eram forradas de veludo." (28).

As cavalgadas para São José de Ribamar, Maioba, Vila do Paço, Turu e outros pontos da Ilha constituíam, de acordo com LOPES (1975) "...divertimento muito de predileção dos homens da melhor sociedade sanluisense". O cavalo se constituiu como meio dessas atividades, como peça importante para as atividades do lazer, então praticadas, até o advento do automóvel, já no século XX:

"Não faz muitos anos saíam a passeio aos domingos nas cidades da região dos campos baixos do Maranhão, os rapazes das famílias abastadas, montando em fogosos ginetes ... Em São Luís, até fins do século XIX e mesmo depois, havia esse costume. De três guapos cavaleiros conservou-se muito tempo a lembrança ... Saíam os três cavaleiros todos os domingos envergando cartolas cor de cinza ..." (p. 51).

No Campo do Ourique [hoje, Parque Urbano Santos] funcionou, em 1881, um pequeno hipódromo, e aí foram realizadas várias e interessantes corridas, promovidas pelo "Racing Club Maranhense".

3. Conclusão

No período compreendido entre a "adesão" do Maranhão ao Império brasileiro - 1823 - e a proclamação da República - 1889 -, São Luís viveu um período áureo de produção cultural, que se estendeu até meados do século, fruto do desenvolvimento econômico, seguido de um período de decadência, provocada pela perda gradual do trabalho escravo, consolidado com a abolição da escravatura.

Denominada de "Atenas brasileira", as recreações aqui praticadas se identificam com aquelas que se aproximam da noção de lazer expressa na origem grega, da "scholé", em que a aristocracia ocupava seu tempo com atividades de contemplação teórica, especulação filosófica e ócio (JIMENEZ GUZMAN, 1986), típica das sociedades escravocratas.

No segundo período, iniciado por volta da década de 1860, aproxima-se, a ocupação do tempo, com atividades que podem ser identificadas como características do "otium" romano, transformando-se num fenômeno elitista, ostentatório, já desprovido de sentido filosófico - conforme denuncia Aluizio Azevedo em sua obra, e observado na descrição da sociedade ludovicence, notadamente em LISBOA (s.d.; 1991) e Dunshe de ABRANCHES (1941; 1993).

Às festas - "parte indissociável da cultura maranhense" (MORAES, 1986) -, se dedicavam com igual intensidade brancos e negros escravos, com as características próprias de cada classe social, misturando-se apenas naquelas de caráter religioso.

Os ludovicences, como hoje, dedicavam-se aos passeios e aos piqueniques pelos arrabaldes da Ilha. E, como hoje, mantinham uma produção cultural intensa, dedicando-se ao teatro, à poesia, ao romance, à crítica dos costumes e, sobretudo, bisbilhotando a vida alheia, conforme está registrado nos inúmeros jornais - políticos e literários -, folhetos, revistas, "bandos", coletâneas de poesias e peças teatrais publicadas (CORRÊA, 1993; MÉRIAN, 1988), justificando o título de "Atenas brasileira".

4. Referências bibliográficas.

- ABRANCHES, Garcia de. O Censor Maranhense 1825-1830. (Edição fac -similar). São Luís: SIOGE, 1980.
- ABRANCHES, Dunshee de. O Captiveiro (memórias). Rio de Janeiro, 1941.
- ABRANCHES, Dunshee de. A esfinge do Grajaú (memórias). São Luís: ALUMAR, 1993.
- AZEVEDO, Aluísio. O mulato. Rio de Janeiro : Tecnoprint, (s.d.).
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. Dicionário do folclore brasileiro. 3a. ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972.
- CORRÊA, Rossini. Formação social do Maranhão: o presente de uma arqueologia. São Luís: SIOGE, 1993.
- DUMAZEDIER, Joffre. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- JIMENEZ GUZMAN, Luís Fernando. Teoria turística. Bogotá : Universidade Autônoma de Colômbia, 1986.
- LISBOA, João Francisco. A festa de Nossa Senhora dos Remédios. São Luís: Legenda, (s.d.).
- LISBOA, João Francisco. Obras completas... v. IV, 3a. ed. São Luís : ALUMAR, 1991.
- LOPES, Antônio. Dois estudos maranhenses. São Luís : Fundação Cultural do Maranhão, 1975.
- MÉRIAN, Jean-Yves. Aluísio Azevedo Vida e obra (1857-1913) - o verdadeiro Brasil do século XIX. Rio de Janeiro : Espaço e Tempo : Banco Sudameris Brasil; Brasília : INL, 1988.
- MORAES, Jomar. Guia turístico de São Luís do Maranhão. São Luís : Legenda, 1989.
- MORAES, Jomar. O folhetim e este folhetim de João Francisco Lisboa. in LISBOA, João Francisco. A festa de Nossa Senhora dos Remédios. São Luís : Legenda, (s.d.), p. 9-14.
- SUE, Roger. El ócio. México : Fondo de Cultura Económico, 1992.
- VIEIRA FILHO, Domingos. Breve história das ruas e praças de São Luís. São Luís: (s.e.), 1971.

Endereço: Rua Titânia, 88 - Recanto Vinhais - 65075.580 - São Luís - Maranhão.

Tel.: (098) 236 20 76 - E-mail: # viva.agua@elo.com.br

GTT.6.14. PROJETO BRINCADEIRA É COISA SÉRIA?

Ana Inês Bezerra de Andrade ^{*}, Iana Maria Wanderley Gallindo ^{**},
Izabel Cristina de Araújo Cordeiro ^{***}, Leidjane Alves de Menezes Albert ^{****},
Livia Tenório Brasileiro ^{*****}, Maria de Fátima Ribeiro Ferraz ^{*****}
Marileide Sampaio C. Camarotti Rosa ^{*****}

Resumo: O Projeto "Brincadeira é coisa séria?" nasceu (1989) de inquietações acerca das intervenções pedagógicas no âmbito do Lazer/Recreação e vem sofrendo modificações no corpo teórico-metodológico frente as suas vivências e discussões ampliadas, buscando garantir o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize o significado da ludicidade. O programa incorpora o conhecimento tratado no universo da Cultura Corporal, da Literatura Infantil e das Artes, tendo como eixo orientador temas geradores. Atende a crianças das comunidades circunvizinhas ao CEFDASD (Recife-PE), com turmas sistemáticas diariamente. Buscamos contribuir para redimensionar o acesso as vivências lúdicas, instrumentalizando os nossos alunos de forma crítica e criativa.

INTRODUÇÃO

O Projeto **BRINCADEIRA É COISA SÉRIA?** foi iniciado em 1989, no Centro de Educação Física e Desportos Alberto Santos Dumont (CEFDASD-DES-SEE-PE) no Setor de Recreação, pelo grupo de professoras: Leidjane Menezes Albert, Nadja Peixoto, Maria do Socorro Chianca, Ana Maria de Seixas e Marileide Sampaio Camarotti Rosa. Sendo ampliado, posteriormente por: Izabel Cristina Cordeiro (1992), Iana Maria Gallindo (1993), Livia Brasileiro (1995), Ana Inês Bezerra (1996) e Maria de Fátima Ferraz (1996).

O Projeto surgiu da reflexão em torno da necessidade de se compreender o que significa desenvolver vivências no âmbito do Lazer/Recreação em uma instituição pública que tem como caráter histórico prioritário a iniciação esportiva.

Na tentativa de equacionar esta problemática o Setor Recreação decidiu elaborar uma proposta pedagógica de Lazer. Em seu percurso a proposta sofreu profundas modificações teóricas e metodológicas, frente as suas vivências e discussões ampliadas.

A generalização do debate sobre as condições que envolvem o exercício do profissional de Educação em geral e o aprofundamento da reflexão em torno da organização e sistematização do conhecimento da Educação Física, em particular no âmbito do Lazer, incentivou a equipe a construir uma linha de ação pedagógica, na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerando que é o Lazer um aspecto relevante na vida do homem e que as Políticas Públicas neste âmbito têm se mostrado assistemáticas, fez-se necessário a reflexão conjunta, a fim de desenvolver ações críticas e criativas em torno desta questão, buscando redimensionar o significado do Lazer/Recreação, contribuindo para a sua socialização.

^{*} Licenciada em Educação Física pela UFPE. Professora do CEFDASD-SEE-PE.

^{**} Licenciada em Educação Física pela ESEF-UPE e Especialista em Ciência do Treinamento pela UGF-RJ. Professora do CEFDASD-SEE-PE.

^{***} Licenciada em Educação Física pela UFPE e Mestranda em Antropologia na UFPE. Professora do CEFDASD-SEE-PE e da ESEF-UPE.

^{****} Licenciada em Educação Física ESEF-UPE e Sociologia pela UNICAP. Professora do CEFDASD-SEE-PE.

^{*****} Licenciada em Educação Física pela UFPE e Especialista em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar pela ESEF-UPE. Professora do CEFDASD-SEE-PE.

^{*****} Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Professora do CEFDASD-SEE-PE e da rede municipal de ensino - PCR.

^{*****} Licenciada em Educação Física pela ESEF-UPE. Professora do CEFDASD-SEE-PE.

Atualmente o Projeto apresenta-se como uma proposição pedagógica que tematiza, em uma perspectiva lúdica, o conhecimento do universo da Cultura Corporal, da Literatura Infantil e das Artes, atendendo à crianças das comunidades circunvizinhas de forma sistemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fenômeno Recreação/Lazer evidencia-se na Europa com o processo de industrialização e no Brasil este acompanha a demanda de urbanização, gerando discussões acerca do trabalho, do tempo livre, do ócio etc. A temática incorporou diferentes entendimentos e possibilitou um campo de estudos em efervescência nas últimas décadas. Os entendimentos acerca do Lazer ao longo dos anos, segundo MARCELLINO, possuem uma visão funcionalista, apresentando-se como um poderoso recurso para a manutenção da ordem social.

Na busca de refletirmos sobre o Lazer numa perspectiva crítica, devemos entendê-lo enquanto fenômeno condicionado por fatores sócio-político-econômico-culturais, fatores estes que limitam e diferenciam o acesso as suas vivências.

No âmbito educacional a temática Lazer/Recreação se inseriu com o ar renovador de quebra da disciplina, e foi a Educação Física que ficou responsabilizada de ser a atividade não séria, o espaço de brincadeira, o 'brincar pelo brincar'. Este entendimento é incorporado nas Políticas Públicas de Lazer quando da realização de eventos assistemáticos e de simples atividades para preencher o 'tempo' dos participantes.

Neste percurso identificamos que o sentido da temática Lazer/Recreação vem sendo questionado, por diversos estudiosos, que apontam ser o Lazer um aspecto relevante na vida humana, bem como um campo em expansão. Sendo este entendido como uma

elaboração cultural, que tem por base interesses humanos, relacionais, institucionais e que trata de necessidades humanas historicamente forjadas em dadas relações sociais, cujo conteúdo privilegiado é o desejo, o prazer, a alegria, a ludicidade, o lazer enquanto um imperativo da consciência, que tanto pode contribuir para a alienação, como para a emancipação dos sujeitos envolvidos em suas práticas. (TAFFAREL, 1995:13)

E neste Interim de efervescência que estamos cotidianamente construindo um Projeto que pretende se diferenciar da maioria das propostas públicas implementadas.

Pretendemos não perder de vista que somos educadoras inseridas no processo de formação de crianças e adolescentes, e que nos aproximamos por constituirmos uma área de conhecimento - a Educação Física - que trata pedagogicamente de temas da cultura corporal, seja no âmbito da Saúde, da Educação, da Profissionalização ou do Lazer/Recreação. Entendendo que a Educação Física não pode perder de vista a necessidade de ter como elemento norteador o 'conhecimento' e como elemento integrador o 'prazer', de forma que os alunos possam se utilizar dos seus conhecimentos no seu universo de vivências espontâneas, buscando a concretização de uma possibilidade mínima de direito ao Lazer, direito este limitado frente as condições sociais de classe que a maioria da nossa população se encontra.

O Projeto construiu seu embasamento teórico a partir da proposta curricular para Educação Física da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco-1987/1990, que se fundamenta no conhecimento de uma área denominada Cultura Corporal que pretende apreender a expressão corporal como linguagem, através dos conteúdos: jogo, ginástica, dança, esportes e outras expressões que venham a ser sistematizadas.

A proposição pedagógica do "Brincadeira é coisa séria?" apresenta como objetivos:

▫ *Desenvolver uma prática pedagógica que valorize o significado da ludicidade, baseada em uma concepção que considere o conhecimento como produto historicamente criado e culturalmente desenvolvido entre os homens, buscando ampliar as referências do pensamento do aluno;*

▫ *Estimular o aluno para utilizar as atividades lúdicas de forma autônoma, instrumentalizando-os para o Lazer, contribuindo desta forma para redimensionar essa prática no nosso contexto sócio-histórico.*

Para organizar e sistematizar o conhecimento a ser tratado no Projeto selecionou-se três conteúdos da Cultura Corporal: a Dança, a Ginástica e o Jogo; e ampliou-se com a inserção de dois conteúdos da Cultura geral: a Literatura Infantil e as Artes.

A Dança foi incorporada por entendê-la

como expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde e da guerra. (COLETIVO DE AUTORES, 1992:82)

A Ginástica foi incluída como conteúdo por considerar que a

sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitações em confronto com as tradicionais, possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas. (COLETIVO DE AUTORES, 1992:77)

O Jogo, por sua vez, é entendido como fator de desenvolvimento de crianças, apresentando em sua ação um universo rico de referências e símbolos, sendo este

uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente. (COLETIVO DE AUTORES, 1992:65)

A Literatura Infantil e as Artes são chamadas a ampliar nossos conhecimentos pelos seus valores intrínsecos e as relações que estabelecem com a ludicidade.

A Literatura Infantil nos possibilita navegar no universo imaginário e dialogar com o contexto real, oportunizando novas descobertas e incentivando o gosto e o prazer pelas diferentes possibilidades de linguagem oral, escrita, gestual, plástica, corporal e musical.

Decidiu-se pela inclusão das Artes (plástica e cênica) enquanto conteúdo por entender que esta é

um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensão não revelada pela lógica e pelo pensamento discursivo. (FERRAZ:1995)

O universo da Arte permite que o homem expresse seus sentimentos, pensamentos, sua maneira de perceber o mundo e de se relacionar com ele.

No cotidiano das nossas vivências buscamos possibilitar aos nossos alunos:

▫ resgatar a memória lúdica a partir do seu mundo vivido;

▫ confrontar o conhecimento sistematizado com suas experiências do cotidiano;

▫ refletir sobre a cultura corporal através do jogo, da dança e da ginástica;

- ▣ despertar uma atitude crítica, criativa e produtiva em relação a importância cultural da Arte, compreendendo-a como resultado da construção coletiva e como veículo da expressão do sentimento humano;
- ▣ explorar o potencial lúdico da Literatura Infantil, contribuindo para a democratização do espaço da Biblioteca Infantil e da leitura de modo que venha possibilitar o pensamento crítico-criativo e a reconstrução do conhecimento;
- ▣ expressar autonomamente através das diferentes formas de linguagem, seja a nível individual e/ou coletivo.

O projeto norteia-se, desta forma, por uma concepção que tem como princípio situar o homem no seu processo histórico, sendo capaz de compreender e intervir na realidade material que o cerca. Na direção de possibilitar a autonomia dos participantes, contribuindo para a melhoria de sua *QUALIDADE DE VIDA*.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tomamos como orientação a discussão apresentada pelo COLETIVO DE AUTORES (1992) quanto a necessidade de repensar a perspectiva pedagógica hegemônica, frente ao quadro social que vivemos onde o acesso a educação, para a maioria da população, é cada dia mais restrito. Apontando uma perspectiva pedagógica emergente denominada de crítico-superadora, inserida em um projeto político-pedagógico, que busca responder a determinados interesses de classe

Entendemos que a nossa intervenção no âmbito do Lazer deva se caracterizar enquanto intervenção pedagógica, ou seja, que necessita de uma reflexão pedagógica.

Nossos procedimentos de ensino/aprendizagem privilegiam a ação interativa/comunicativa, sendo garantido a participação de todos nas discussões e decisões coletivas. Tendo como princípio metodológico o resgate da cultura lúdica dos participantes a partir das suas referências pessoais que vão entrar em diálogo com as referências já sistematizadas pela humanidade.

A opção metodológica se reflete na seleção, organização e sistematização do conhecimento, bem como na intenção de qualificar a nossa intervenção pedagógica através de alguns elementos, sendo estes:

- Pesquisa - imprescindível na busca de rever o trato com o conhecimento neste âmbito, bem como na ampliação das referências de alunos e professores;
- Planejamento Participativo - este se dá na organização coletiva de trabalho das professoras e nas intervenções de cada conteúdo com os alunos;
- Relação Interativa - o diálogo é um dos principais elementos para a construção coletiva;
- Participação da comunidade - o nosso diálogo com o universo em que nossos participantes vivem, nos possibilita reconhecer necessidades e interesses;
- Tema Gerador - eixo orientador entre os conteúdos e temáticas norteadoras;
- Problematizações articuladoras - possibilita a exploração e articulação das idéias e ações com os dados contextuais;
- Sistematização - pensar a aula/oficina como um tempo total que se articula com outros tempos, mas que precisa ser vivido de forma a amarrar seus dados;
- Construção e Re-construção - nas aulas/oficinas o conhecimento obedece a uma perspectiva de movimento constante;

O Projeto apresenta uma organização que consiste em agrupar os alunos em turmas (proposta inicial) e grupos (ampliação atual). Todos os alunos (de 5 a 12 anos) matriculados no Projeto se distribuem em turmas formadas por 30 crianças em média, sendo estas agrupadas por

aproximação de idade, que diariamente(seg. à sex.) tem um encontro de 2 horas com um dos conteúdos do programa. Nas outras duas horas acontece o encontro dos grupos, que pretendem ser um espaço de vivências ampliadas sobre um determinado conteúdo(ou um elemento específico deste), este é formado por interesses pessoais e tem como característica a produção coletiva. Existindo atualmente quatro turmas e os seguintes grupos: Dança e Adereço, Brinquedos, Teatro Infantil e de Boneco, Leitura, Atividades Diversificadas e Adultos (Artes, Dança e Ginástica), estes por sua vez tem encontro uma ou duas vezes por semana, possibilitando aos alunos participarem de mais de um.

Procurando meios que viessem facilitar a operacionalização dos conteúdos e por entender que estes não podem ser distanciados das grandes problemáticas sócio-histórico-político-culturais da atualidade, elegeu-se Temas Geradores. O Tema Gerador subsidia os conteúdos como eixo orientador que norteia e motiva os conteúdos vivenciados, estabelecendo uma relação dinâmica entre os mesmos. São eles: *Vai Começar a Brincadeira; No Mundo do Trabalho; Pensando Ecologia; Folclore, o que o povo pensa e faz; Aprendendo a Ser Independente; Alô, Alô Alegria.*

Na proposta nos propomos a tratar os conteúdos com a seguinte dimensão:

- *Jogo* - Será classificado e categorizado dentro do sentido/significado e das possibilidades de ação;

- *Ginástica* - Será vivenciada considerando-se o ato de exercitar-se na relação com seu sentido/significado, através dos fundamentos: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar;

- *Dança* - Será abordada a partir de sua evolução histórica, considerando-se os seus aspectos expressivos, técnicos e coreográficos, na relação com a realidade social dos participantes, privilegiando-se a apreensão dos conhecimentos das danças étnicas, folclóricas e teatrais;

- *Literatura Infantil* - Serão selecionados contos, textos, poemas, letras musicais que não só valorizem o exercício do raciocínio, mas também sugiram induções, deduções, comparações, julgamentos, argumentações e inferências;

- *Artes - Plástica e Cênica* - As aulas de artes constituirão como um dos espaços onde as crianças exercitarão suas potencialidades perceptivas e imaginativas. Favorecendo a livre expressão, permitindo aos alunos que observem, vejam, ouçam, toquem, enfim percebam as coisas, a natureza e objetos à sua volta, ampliando as possibilidades do fazer e pensar artístico e estético.

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS

Entendemos a avaliação como sendo um processo contínuo e sistemático que tem por finalidade reconhecer a ampliação das referências do pensamento dos participantes, a partir da identificação, organização e sistematização do conhecimento. Esta nos trará elementos para a reorganização do processo de ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo buscará observar a ampliação das referências acerca dos conhecimentos tratados, no sentido de observar os saltos qualitativos dos seus participantes.

A observação, o diálogo, os registros e os momentos interativos, serão os instrumentos que permitirão acessar a apreensão dos objetivos.

Todavia organizamos o tempo pedagógico de nossas construções temáticas de forma que ao final de cada tema gerador realizemos um *FESTIVAL*, entendido por TAFFAREL (1995) como uma das possibilidades de ampliação do tempo pedagógico. Os Festivais são um espaço ampliado e coletivizado em que ocorrem as exposições e experimentações construídas ao longo

do Tema, configurando-se como momentos de socialização do saber acumulado e de acesso a novas experiências.

A avaliação, também, constitui um elemento imprescindível ao projeto no sentido de sentir/reconhecer a intervenção coletiva da proposta.

Referências Bibliográficas:

BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRAZ, Maria Heloísa. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. *Educação Física Progressista- A pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. *Educação Física e Pedagogia - A questão dos conteúdos*. RBCE, vol.11, nº02,1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Recreação*. Campinas: Papyrus, 1987.

_____. *Perspectiva para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia?* In: MOREIRA, W.W.(org.) *Educação Física e Esportes- Perspectiva para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil - uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: temas pedagógicos*. Porto Alegre: Scipione, 1992.

SAVIANI, Demerval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1987.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Arte - Educação*. Recife: Perspectivas, 1988.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES DE PERNAMBUCO. *Contribuição ao debate do currículo em Educação Física - uma proposta para a escola pública* (coord. Michele Ortega Escobar). Recife, 1990.

SOARES, Carmem Lúcia. *Fundamentos da Educação Física Escolar*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 71(16): 51-68, jan./abr. 1990.

TAFFAREL, Celi N.Z. *A evolução de experiências diferenciadas na formação profissional em lazer no Brasil - o ponto de vista da Educação Física*. Palestra proferida no II Fórum de Debates - Informação Profissional em Lazer. UNICAMP, Campinas-SP, 1995. (mimeo)

_____. *Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esportes*. In: *Revista Motrivivência - Educação Física: teoria & prática*. Ano 07 - nº08, dez. 1995.

VARJAL, Elizabeth. *Concepção de Currículo Ampliado*. Recife: SECE/PE, 1990.

_____. *Organização do pensamento sobre o conhecimento*. Recife: SECE/PE, 1990.

Endereço:

Livia Tenório Brasileiro e Iana Wanderley Gallindo

Rua Áureo Xavier - Nº 540 - Cordeiro - Recife -PE Cep. 50.721-050 - Fone: (081) 4452863

GTT.6.15. ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL APLICADA AO DESENVOLVIMENTO DO ECOTURISMO SUSTENTÁVEL

Katía Brandão Cavalcanti*
Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco**

Resumo: A criação do "Parque Estadual Dunas de Natal", enquanto unidade de conservação, insere-se no novo contexto de preocupação ecológica, no qual a pesquisa científica, o lazer, o turismo e a educação ambiental devem interagir em perfeita harmonia com a natureza. O objetivo deste estudo é analisar os fundamentos teóricos e metodologias da Animação Sociocultural aplicados ao desenvolvimento do Ecoturismo Sustentável em parques estaduais, a partir de uma experiência pioneira que está sendo realizada no Rio Grande do Norte, visando propor novas perspectivas para planejamento e a dinâmica da Animação Sociocultural em áreas protegidas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso.

1. Introdução

Cresce a cada dia o interesse por atividades turísticas e de lazer urbano junto à natureza. Pode-se afirmar que este "consumo da natureza" tem evoluído com a necessidade da "busca do verde" e da "fuga do stress urbano", tendo como objetivos a recuperação psicossomática e a melhoria da qualidade de vida. Como consequência do grande fluxo de pessoas a esses ambientes naturais, extremamente sensíveis, torna-se fundamental o planejamento dos espaços, dos equipamentos e das atividades de lazer para evitar os impactos negativos sobre as áreas visitadas e para manter a atratividade dos recursos naturais para as gerações futuras (Ruschmann, 1997).

No Brasil, a preocupação com o patrimônio cultural data dos anos 30, enquanto a preocupação com a preservação natural ainda é bastante recente. Na realidade, falta experiência, faltam pesquisas e, sobretudo, falta a suficiente compreensão e a necessária conscientização a respeito da problemática ambiental no Brasil (Pellegrini Filho, 1993).

O turismo é hoje uma das maiores atividades econômicas do mundo. Entretanto, encontrar o equilíbrio entre os interesses econômicos que o turismo estimula e o seu desenvolvimento planejado, preservando o meio ambiente, não é uma tarefa fácil, principalmente porque o controle da atividade turística em áreas naturais depende da definição de critérios, valores subjetivos e de políticas ambiental e turística adequadas a um desenvolvimento sustentável que ainda não se encontrou no Brasil nem noutros países.

Lazer e turismo em áreas naturais deve envolver um sério compromisso com a natureza como responsabilidade social. Essas atividades devem procurar satisfazer o desejo que o homem tem de estar em contato com a natureza, explorando-se o potencial turístico das localidades privilegiadas pelas belezas naturais visando à conservação e desenvolvimento, evitando o impacto negativo sobre a ecologia, a cultura e a estética.

Sendo o Estado do Rio Grande do Norte privilegiado com excepcionais recursos naturais, principalmente pela beleza de um extenso litoral, o turismo ecológico tem registrado uma demanda significativa.

Entretanto, como uma alternativa de desenvolvimento sustentável, o ecoturismo ainda não se encontra disponível como produto turístico. Dessa forma, torna-se necessário conceber o planejamento e a gestão do ecoturismo no Estado do Rio Grande do Norte na perspectiva do

* Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

** Especialista em Ciências do Esporte - Deptº de Educação Física - UFRN

desenvolvimento sustentável, considerando as repercussões econômicas inerentes a projetos desse tipo.

A criação do “*Parque Estadual Dunas de Natal*”, enquanto unidade de conservação, insere-se nesse novo contexto de preocupação ecológica, no qual a pesquisa científica, o lazer, o turismo e a educação ambiental devem interagir em perfeita harmonia com a natureza.

A implantação do “*Plano de Manejo do Parque Estadual Dunas de Natal*” colocou como exigência a elaboração de diferentes projetos executivos, entre eles o *Uso Público*, o *Manejo Ambiental* e a *Manutenção e Fiscalização*. Dentro do projeto *Uso Público do Parque* é que se insere a *Animação Sociocultural*, enquanto estratégia metodológica de educação pelo lazer na perspectiva do desenvolvimento da consciência ecológica.

A Animação Sociocultural como área de conhecimento ainda é bastante recente em todo o mundo e, no Brasil, encontra-se ainda dando os seus primeiros passos, com algumas experiências significativas no sul do País, principalmente em São Paulo, Curitiba e Porto Alegre. No Rio Grande do Norte, com a criação do *Parque Estadual Dunas de Natal*, será também implantado o primeiro *Projeto de Animação Sociocultural* numa unidade de conservação da região Nordeste do Brasil. Trata-se de uma iniciativa pioneira no âmbito regional que deverá ser acompanhada e avaliada sistematicamente visando subsidiar a criação de novos Parques em outras localidades do Rio Grande do Norte. A abertura do Parque ao público está prevista para agosto/97.

O *Projeto de Animação Sociocultural* para o *Parque Estadual Dunas de Natal* foi elaborado pelas professoras Katia Brandão Cavalcanti e Elizabeth Jatobá Bezerra Tinôco, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Para o desenvolvimento do Projeto, foram formulados os seguintes objetivos:

(1) elaborar e implantar uma estrutura de Animação Sociocultural na perspectiva do desenvolvimento da consciência ecológica; (2) desenvolver estudos interdisciplinares na campo do lazer, do turismo e da educação ambiental que subsidiem a implementação da Animação Sociocultural; (3) capacitar estudantes universitários e profissionais de diversas áreas do conhecimento para exercer funções específicas numa estrutura de Animação Sociocultural inserida num parque ecológico; (4) realizar eventos científicos e culturais visando promover o intercâmbio entre técnicos e pesquisadores de outras organizações públicas ou privadas que atuam na área do lazer, do turismo e da educação ambiental, como também de outros setores da sociedade que se preocupam com a questão ecológica; (5) avaliar sistematicamente as estratégias de intervenção sociocultural utilizadas, o envolvimento dos recursos humanos nas diferentes atividades e, sobretudo, o comportamento do visitante quanto à satisfação de suas necessidades e interesses de lazer; (6) interagir com as comunidades circunvizinhas, procurando estabelecer o diálogo necessário à execução do plano de preservação ecológica e do lazer e turismo no Parque das Dunas; (7) contribuir para a mobilização de pessoas e grupos, visando a criação e a atuação da Associação dos Amigos do Parque das Dunas.

Considerando a repercussão já alcançada pelo referido Projeto, e, tendo em vista a criação de novos Parques no Estado, surge então a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Animação Sociocultural aplicadas ao desenvolvimento do Ecoturismo Sustentável para o Estado do Rio Grande do Norte e para a Região Nordeste.

2. Objetivo do Estudo

O presente estudo pretende analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da Animação Sociocultural aplicados ao desenvolvimento do Ecoturismo Sustentável em parques estaduais, a partir de uma experiência pioneira que está sendo realizada no Rio Grande do Norte, visando propor novas perspectivas para o planejamento e a dinâmica da Animação Sociocultural em áreas protegidas.

4. Metodologia

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, do tipo estudo de caso. A partir da experiência pioneira de Animação Sociocultural no *Parque Estadual Dunas de Natal*, pretende-se registrar a evolução do processo de intervenção sociocultural desde o início da abertura do Parque ao público prevista para agosto/97, até julho/99, tempo considerado suficiente para se obter dados significativos sobre a iniciativa através de uma avaliação participativa.

O processo de avaliação da experiência levará em consideração os objetivos previstos e não-previstos como também as ações prioritárias definidas no projeto inicial:

(a) análise das potencialidades dos espaços naturais e construídos para desenvolvimento das atividades de lazer; (b) definição de estratégias para receber o visitante local e o turista, tendo em vista apresentar a dinâmica dos diferentes espaços de lazer do parque e de seus programas especiais; (c) elaboração de propostas metodológicas de intervenção sociocultural que atendam aos interesses físicos, manuais, artísticos, intelectuais, sociais e turísticos de lazer nas diferentes faixas etárias e grupos sociais; (d) realização de intervenções socioculturais que propiciem a integração da vivência do lazer com a educação ambiental; (e) seleção de textos e preparação de material didático para reuniões de estudo da equipe técnica de animação sociocultural; (f) realização de workshops com a equipe técnica de Animação Sociocultural, visando realimentar de modo criativo o processo de planejamento e avaliação do sistema de intervenção sociocultural; (g) elaboração de projetos de pesquisa diretamente relacionados às necessidades teóricas e metodológicas, para o desenvolvimento da Animação Sociocultural em parques ecológicos; (h) supervisão e orientação a estagiários e alunos de graduação e de pós-graduação da UFRN que pretendam realizar estágios e pesquisas no campo do lazer e do turismo.

Após a avaliação de dois anos da experiência, pretende-se propor fundamentos teóricos e metodológicos da Animação Sociocultural aplicados ao desenvolvimento do Ecoturismo Sustentável em áreas protegidas.

5. Bibliografia Básica:

- ALONSO, M. S. (1991). *La participacion, metodologia y práctica*. Madrid : Editorial Popular.
- ANDER-EGG, E. (1992). *La animación y los animadores*. Madrid : Narcea.
- ANDERSON, D. (1992). *Looking at leisure*. Londres : Hodder & Stoughton.
- BEHERA, D. K. (1994). *Environment degradation: a major issue for human development*. *World Leisure & Recreation*. 36 (3), 14-17.
- BENGTSSON, A. (1970). *Environmental planning for children's play*. Londres : Crosby Lockwood & Son.
- CAPRA, F. (Ed.) (1995). *Gerenciamento ecológico: guia do instituto Elmwood de auditoria ecológica e negócios sustentáveis*. São Paulo : Cultrix.
- CASTELLI, G. (1996). *Turismo, atividade marcante do século XX*. Caxias do Sul : EDUCS.

- CATER, E.; LOWMAN, G. (Eds) (1994). *Ecotourism: a sustainable option?*. Chichester/UK : John Wiley & Sons.
- CEBALLOS, P. L.; LARRAZÁBAL, M. S. (1991). *Formacion de animadores y dinamicas de la animacion*. Madrid : Editorial Popular.
- CSIKSZENTMIHALYI, M (1992). *A psicologia da felicidade*. São Paulo : Saraiva.
- CURRY, N. (1994). *Countryside recreation, access and land use planning*. Londres : E. & F. N. Spon Ltd.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. (1988). *La animación sociocultural*. Barcelona : Oikos-Tal.
- DIAS, G. F. (1994). *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo : Gaia.
- DUMAZEDIER, J. (1994). *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo : SESC/Studio Nobel.
- _____, (1980). *A teoria sociológica da decisão*. São Paulo : SESC.
- _____, (1973). *Lazer e cultura popular*. São Paulo : SESC.
- _____, (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo : Perspectiva.
- _____, (1980). *Valores e conteúdos culturais*. São Paulo : SESC.
- _____, RIPERT, A. (1976). *Loisir et culture* . Paris : Editions du Seuil.
- _____, SAMUEL, N. (1976). *Société educative et pouvoir culturel*. Paris : Editions du Seuil
- GAUDIBERT, P. (1977). *Action culturelle, intégration et/ou subversion*. Paris : Casterman.
- GODBEY, G. (1978). *Recreation, park and leisure services: foundations, organization, administration*. Londres : Saunders
- GONZÁLEZ, A. M. (1988). *Psicologia humanística, animación sociocultural y problemas sociales*. Madrid : Editorial Popular.
- GRATTON, C.; TAYLOR, P. (1992). *Economics of leisure services management*. Londres : Longman Group.
- GRÜN, M. (1996). *Ética e educação ambiental, a conexão necessária*. Campinas : Papirus.
- GUIMARÃES, M. (1995). *A dimensão ambiental na educação*. Campinas : Papirus.
- GUNN, C. A. (1993). *Tourism planning: basics, concepts, cases*. Washington : Taylor & Francis New York Inc.
- HENDRY, L. B.; SHUCKSMITH, J.; LOVE, J. G.; GLENDING, A. (1993). *Young peoples leisure and lifestyle*. Londres : Routledge.
- HOGAN, P. (1974). *Playgrounds for free*. Massachusetts : The Massachusetts Institute of Technology.
- HOLTZER, C.; GABRIELSEN, M. A. (1971). *Educación al aire libre*. Buenos Aires : Troquel
- HUDMAN, L. G.; JACKSON, R. H. (1994). *Geography of travel and tourism*. Albany/USA : Delmar Publishers.
- INSKEEP, E. (1994). *National and regional tourism planning: methodologies and case studies*. Londres : Routledge.
- JUBENVILLE, A. (1976). *Outdoor recreation planning*. Londres : Saunders.
- KLIASS, R. G. (1993). *Parques urbanos de São Paulo*. São Paulo : Pini.
- LANKFORD, J. K. (1993). *The role of parks and recreation in sustainable community development*. World Leisure & Recreation. 35 (2), 13-17.
- LEMONS, A. I. (Ed.) (1996). *Turismo: impactos socioambientais*. São Paulo: Hucitec.
- LESLIE, D. (1994). *Sustainable tourism or developing sustainable approaches to lifestyle?*. World Leisure & Recreation, 36 (3), 30-36.
- LINDBERG, K.; HAWKINS, D. E. (1993). *Ecoturismo: um guia para planejamento e gestão*. São Paulo : SENAC.

- MARCELLINO, N. C. (1996). *Estudos do lazer, uma introdução*. Campinas. Papyrus.
- _____, (1987) *Lazer e educação*. Campinas : Papyrus.
- _____, (1983). *Lazer e humanização*. Campinas : Papyrus.
- _____, (1990). *Pedagogia da animação*. Campinas : Papyrus.
- _____, (Ed.) (1995). *Lazer, formação e atuação profissional*. Campinas. Papyrus.
- McNELLY, J. (1993). *Nature and culture: conservation needs them both*. World Leisure & recreation. 35 (2), 34-38.
- MIRANDA, D. S. (1996), *O parque e a arquitetura: uma proposta lúdica*. Campinas : Papyrus.
- MONTASSIER, G. (1980). *Le fait cultural*. Paris : Fayard.
- MURPHY, J. F.; NIEPOTH, E. W.; JAMIESON, L. M.; WILLIAMS, J. G. (1991). *Leisure systems: critical concepts and applications*. Champaign/USA : Sagamore Publishing.
- PARKER, S. (1978). *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar
- PELEGRINI FILHO, A. (1993). *Ecologia, cultura e turismo*. Campinas : Papyrus.
- PEREIRA, A. B. (1993). *Aprendendo ecologia através da educação ambiental*. Porto Alegre : Sagra.
- PORCHER, L.; FERRANT, P.; BLOT, B. (1977). *Pedagogia do meio ambiente*. Lisboa : Sociocultur.
- QUINTANA, J. M. (Ed.) (1992). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid : Narcea.
- RAVENSCROFT, N. (1992). *Recreation planning and development*. Basingstoke/UK : Macmillan.
- REJOWSKI, M. (1996). *Turismo e pesquisa científica*. Campinas : Papyrus.
- RODRIGUES, A. (1997). *Turismo e espaço: rumo a um conhecimento transdisciplinar*. São Paulo : Hucitec
- _____, (1996). *Turismo e geografia: reflexões teóricas e enfoques regionais*. São Paulo : Hucitec.
- ROGERS, H. A.; SLINN, J.A. (1993) *Tourism: management of facilities*. Londres : Pitman Publishing Limited.
- RUSCHMANN, D. (1997). *Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente*. Campinas : Papyrus.
- SARRAMONA, J. (Ed.) (1992). *La educación no formal*. Barcelona : CEAC
- SHARPLEY, R. (1994). *Tourism, tourists and society*. Hunting/UK : Elm Publications.
- SHAW, G.; WILLIAMS, A. M. (1994). *Critical issues in tourism: a geographical perspective*. Oxford : Blackwell Publishes.
- SMITH, D. S.; HELMUND, P. E. (Eds.) (1993). *Ecology of greenways: design and function of linear conservation areas*. Minneapolis/USA : University of Minnesota Press.
- SMITH, V. L.; EADINGTON, W. R. (1992). *Tourism alternatives: potentials and problems in the development of tourism*. Filadélfia/USA : University of Pennsylvania Press.
- SPIN, J. (1994). *Leisure and the environment*. Oxford/UK : Butterworth.
- TANNER, R. T. (1978). *Educação ambiental*. São Paulo : Summus/EDUSP.
- TEITELBAUM, A. (1978). *El papel de la educación ambiental en América Latina*. Paris : UNESCO
- TORKILDSEN, G. (1992). *Leisure and recreation management*. Londres : E. & F. N. Spon.
- TRIGO, L. G. (1993). *Turismo e qualidade: tendências contemporâneas*. Campinas : Papyrus.
- TULIK, O. (1993). *Recursos naturais e turismo: tendências contemporâneas*. Turismo em Análise, 4 (2), 26-36.
- UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*. Barcelona : CEAC.
- UNESCO (1982). *El desarrollo cultural, experiencias regionales*. Paris : UNESCO.
- _____, (1978). *La culture et les communautés*. Paris : UNESCO.

- _____ (1979). *Les institutions culturelles et les jeunes*. Paris : UNESCO.
- _____ (1979). *Les valeurs culturelles du développement*. Paris : UNESCO.
- VEAL, A. J. (1992). *Research methods for leisure and tourism: a practical guide*. Harlow, Essex/UK : Longman Group.
- WALMSLEY, D. J.; LEWIS, G. J. (1993). *People and environment: behavioral approaches in human geography*. Harlow/UK : Longman Group.
- WEARING, S. (1995). *Professionalisation and accreditation of ecotourism*. *World Leisure & Recreation*. 37 (4), 31-36.
- YAZIGI, E.; CARLOS, A.; CRUZ, R. (Eds.) (1997). *Turismo: espaço, paisagem e cultura*. São Paulo : Hucitec

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.6.16. JOGOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES DO JOGO COM O ESPORTE

Luiz Carlos Rigo*

Resumo: Este artigo é o resultado de uma investigação teórica que visa questionar a separação absoluta entre Jogo e Esporte. Escrevendo com autores que procuram se distanciar das formas duais de pensamento e romper com as crenças essencialistas do conhecimento, como Nietzsche e Foucault, tento aqui problematizar algumas classificações e alguns julgamentos valorativos pertinentes ao Jogo e ao Esporte moderno. Tomando como referência a complexidade da constituição destas práticas bem como as posturas éticas dos sujeitos nelas envolvidos levanto a hipótese de tratarmos os jogos e os esportes modernos não enquanto dois fenômenos opostos, que devam ser separados para que possamos entender sua constituição. Sugiro sim, a partir das próprias manifestações contemporâneas, pensar como estes fenômenos estabelecem relações, invadem-se mutuamente fazendo com que várias práticas apareçam marcadas por um certo hibridismo que as torna fugazes às classificações, seja enquanto Jogo ou enquanto Esporte.

1) Algumas Interfaces entre jogo e esporte

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir. (FOUCAULT, 1984:13)

Proponho-me aqui a abordar uma problemática, que têm instigado-me a algum tempo e, ao que tudo indica, mantem-se presente nos debates acadêmicos e nos discursos da Educação Física¹. Trata-se de refletir sobre alguns caminhos teóricos metodológicos que estão sendo utilizados para abordar o jogo, o esporte e as possíveis relações entre estes. De certo modo este debate ganhou força com a publicação da revista *Motrivivência* número 9, de 1997, que tem como eixos temáticos o jogo e o brinquedo.

Visando situar-me no contexto dos discursos que enfocam as questões que aqui me propus a analisar, escolhi utilizar como fio condutor bibliográfico, determinadas passagens do trabalho de Heloisa Bruhns "*O jogo nas diferentes perspectivas teóricas*", publicado na revista supra-citada. Dedicarei uma atenção maior à segunda parte do artigo porque, como a própria autora expõe no *Resumo* do artigo, nela é evidenciada "*a diferenciação entre o esporte de rendimento e o jogo, buscando suas peculiaridades*" (1997:27).

Para aterme às questões pretendidas, não irei focar possíveis diferenciações terminológicas a respeito do jogo, da brincadeira e do esporte. Utilizarei aqui as palavras jogo e esporte em seus sentidos mais amplos, na expectativa de que o próprio caminhar do texto indique a que práticas estou, em cada momento, referindo-me.²

* Aluno doutorando do programa de Pós-graduação em educação da UNICAMP. Departamento de Ciências Sociais aplicadas à educação. Linha de pesquisa: diversidades culturais e educação. Professor Assistente da Escola Superior de Educação Física da UFPel.

¹ Já em minha dissertação de mestrado, defendida em 1993, quando tratei das possibilidades da Educação Física escolar rever seus vínculos acrílicos com o esporte de alto rendimento e repensar o esporte no espaço escolar, apontei como fundamental para isto, estudar, com cuidado, os possíveis vínculos entre esporte e jogo. Posteriormente, em um artigo, oriundo desta mesma dissertação, intitulado "A Educação Física fora de forma", de 1995, no item "jogando o esporte na escola" volto a fazer alguma reflexões sobre as relações entre jogo e esporte.

² Dentro da bibliografia usual as definições de jogo e esporte apresentam-se num leque de variação tão diverso que quase as tornam específicas de cada autor. Há os que utilizam três definições, separando

O texto de Bruhns, apresenta, ao meu ver, em alguns momentos, uma certa obstinação em buscar e até mesmo sustentar, uma oposição binária entre esporte e jogo. Em outros momentos, explicita que a oposição se dá entre jogo e esporte de rendimento ou esporte performance porém, sem demarcar possíveis diferenças entre estes fenômenos.

As premissas que tomam como referência esta oposição, geralmente, visam diferenciar de maneira bastante antagônica jogo e esporte e realizam tal empreendimento fazendo uso de julgamentos valorativos bastante conhecidos pela Educação Física. Assim, o jogo aparece muitas vezes como uma prática eminentemente boa, pura, capaz de contribuir para a valorização de qualidades humanas essenciais definidas a priori. O esporte, por sua vez, não esporadicamente, é tomado como uma prática moderna, com marcas universais degradantes e pouco recomendáveis, comprometedoras do que se considera como valores humanos essenciais.

Os julgamentos valorativos formulam-se, geralmente, considerando as características próprias à cada um destes fenômenos. Deste modo, parece-me propício analisar determinadas particularidades que são comumente elencadas por diversos autores para construir um perfil e separar o jogo do esporte.

Tomemos como exemplo alguns exercícios reflexivos realizados por Bruhns quando a autora procura destacar as diferenças entre jogo e esporte. "*Vários autores deixam transparecer a dificuldade de diferenciar o jogo do esporte de rendimento*" fazendo com que se perceba "*quase uma transposição entre um e outro, confundindo e misturando as particularidades dos dois.*" (:33). Tal postura, continua a autora, compromete as qualidades típicas do jogo, qualidades estas que justamente o diferenciam do esporte moderno. Diz-nos Bruhns:

partir da similaridade entre esporte e jogo é colocar este último fenômeno dentro de certas restrições pré-determinadas, como imposições de regras, modelos, juizes, capitães etc.. que, se por um lado, caracterizam o esporte, acabam descaracterizando o jogo o qual apresenta componentes como a espontaneidade, a flexibilidade, o descompromisso, a criatividade, a fantasia, a expressividade, etc..., com características culturais próprias. (1996:33).

A opção de diferenciar para, em seguida, separar jogo e esporte tem se constituído enquanto um dos caminhos favoritos de algumas análises que circulam no campo da Educação Física. No entanto, parece-me conveniente interrogar se esta separação, que busca sua fundamentação nas características frequentemente elencadas enquanto exclusividade de um ou de outro, é um fato dado. Ou, pelo contrário, é possível sobre elas levantar suspeitas interrogações. Haveríamos de perguntar se, nas diferentes práticas esportivas modernas, com suas intensidades próprias, como por exemplo dentro do futebol brasileiro, não há a presença da criatividade, da fantasia, da expressividade, da flexibilidade, construídas numa associação com a cultura? Por outro lado, em muitas práticas corporais frequentemente classificadas como jogos, levando em conta suas características, não temos a presença de regras um tanto rígidas? Vinculação com modelos? Práticas competitivas? A busca de um determinado rendimento não se faz presente também em práticas que se distanciam do esporte e se aproximam do jogo? É mesmo possível

bricadeira, jogo e esporte, ou ainda jogo, esporte, desporto. Outros, optam por utilizar apenas os conceitos de jogo e esporte, sendo que, seguidamente, aparecem adjetivações tanto para um como para o outro termo. Temos assim, uma gama quase interminável de definições como por exemplo: esporte de lazer, esporte de rendimento, esporte espetáculo, esporte educação, esporte participação, etc. Por outro lado, temos ainda as adjetivações do jogo, como faz Piaget, por exemplo, quando os classifica em jogo de exercício, jogo simbólico, jogo de regra.

sustentarmos que as inúmeras características, colocadas anteriormente pela autora, podem ser separadas e designadas enquanto exclusividades, algumas do esporte, outras do jogo?

Atento para as questões acima levantadas, tentando percorrer um caminho diferente do mais usual, priorisarei por investigar aqui, as possibilidades de relações entre diferentes jogos e esportes modernos. E, num segundo momento, tendo como suporte as questões colocadas anteriormente, irei tecer algumas reflexões que envolvem a problemática da conceitualização de jogo e esporte.

As colocações que seguem não pretendem sustentar uma hipótese da não diferenciação, ou mesmo da não importância de se exercitar a diferenciação entre jogos e esportes modernos. Pretendo, muito mais, chamar a atenção para os riscos frequentes que corremos quando realizamos tal empreendimento, bem como ressaltar a complexidade que demanda tal procedimento. Busco, prioritariamente, pensar a possibilidade de tomarmos o jogo e o esporte enquanto dois fenômenos diferentes sim, mas que mantêm permanentemente interlocuções fundamentais entre si.

Suspeitar se a tese da separação absoluta, não tensionada, entre jogo e esporte moderno é a opção mais interessante, ou mesmo, a única possível, será o eixo reflexivo que irei seguir para levantar algumas interrogações. Não seria produtivo aguçar o pensamento para visualizar, concomitante às diferenças e similaridades, os contágios e os entrecruzamentos que permeiam e constroem as práticas de jogos e esportes dos sujeitos modernos? E mais: pensar a probabilidade da existência, em determinados casos, não simplesmente de união, mas de uma zona de intersecção, um tanto nebulosa e escorregadia, povoada por fragmentos estéticos, onde elementos *do jogo e do esporte moderno se mesclam, interpõem-se uns sobre os outros e invadem-se mutuamente*, impedindo qualquer tentativa de separação, de ruptura linear entre eles.

A hipótese da existência de interdependências entre determinados jogos e esportes, que estou levantando, é mais facilmente tida como possível caso consigamos abrir mão de premissas valorativas, estabelecidas a priori, que insistem em eleger um leque de *qualidades positivas* para um e uma gama de *esteriótipos negativos* para o outro. Os jogos de exercício de pensamento necessários para pensar esta interdependência adquirem força maior, quando as reflexões são capazes de tomar a complexidade e a pluralidade como constitutivas das diferentes práticas corporais modernas.

Em inúmeras dessas práticas é possível diagnosticar as invasões mútuas, os hibridismos que caracterizam aqui o que nomeei anteriormente como sendo uma zona de intersecção que aglutina cruzamentos destes dois fenômenos. Outras práticas, por sua vez, tornam-se particulares por apresentarem uma visível dificuldade de identificação e de classificação, seja enquanto esporte ou enquanto jogo, ambos modernos e ocidentais, se desejarmos situar o contexto histórico geográfico que estamos falando, ou por acaso existem em nossa sociedade ocidental moderna algum jogo ou esporte sendo realizado por sujeitos não modernos? Nestas práticas onde esporte e jogo muito mais se atraem do que se repelem, as inter-relações alargam-se tanto que as zonas de fronteira praticamente desaparecem, tornando um imprescindível para a sobrevivência do outro.

A hipótese de intersecção do jogo com o esporte, não está sendo tomada aqui enquanto um princípio de universalidade generalizante, mesmo porque ela não se faz presente, ao menos com o mesmo nível de intensidade, em todas as atividades³. Por outro lado, tal acontecimento

³Falo em termos de níveis diferenciados por acreditar que alguns indícios, tais como aqueles pertencentes à ordem da estética, estabelecidos entre o sujeito da ação e a atividade em si, tais como a tensão, a imprevisibilidade, a sedução, parecem mesmo se manifestarem, em graus diferentes é claro, em quase todas as práticas corporais modernas. Mesmo nas práticas que visam o rendimento máximo ou, como preferem alguns autores, até mesmo no esporte espetáculo, a dimensão estética, de alguma forma, se faz presente. Quem sabe não esteja aí, no estranhamento estético, nos afectos produzidos - no sentido sinalizado por

também não se reduz a uma mera excessão, pelo contrario, possivelmente sejam estas as práticas mais presentes em nosso cotidiano, se não vejamos: analisemos, por exemplo, as peladas de futebol de beira de rua, praças públicas ou mesmo as competições improvisadas de voleibol na praia ou em outros recantos quaisquer. Enfim, em inúmeras práticas "esportivas" autônomas que tomam boa parte do tempo disponível de crianças, jovens, adultos e idosos, saltam aos olhos de qualquer iniciado no tema, indícios tanto do esporte como do jogo, já que diversas características seguidamente enumeradas para tipificar um e outro aqui se mostram em ambos. Elementos tais como: competição, cooperação, criatividade, uma determinada preocupação com o resultado, um conjunto de regras próprias- geralmente similares mas não iguais as do esporte oficial, e um forte tempero lúdico atravessam, respeitadas as devidas particularidades, as múltiplas práticas corporais modernas.⁴

Para além das questões um tanto estruturais que destaquei anteriormente faz-se necessário acrescentar à análise, a importância de tomar as formas de jogos e esportes sem descola-las dos sujeitos que as produzem e nelas estão inseridos. Desde modo, se torna precioso assinalar aí, a interferência das posturas éticas assumidas. Pergunto então, como os diferentes sujeitos se situam e agem no interior das práticas que estão envolvidos? Quais as relações que estabelecem consigo e com os outros? Que posturas éticas são assumidas no que tange às tomadas de decisões? Ou, como diria Foucault, como reagimos aos projetos de normalização da sociedade disciplinar, aos diferentes modos de subjetivação e objetivação. O que foi feito e o que podemos fazer de nós, sujeitos modernos?

Ao delegarmos importância às diferentes posições éticas assumidas pelos sujeitos das práticas ampliamos, ainda mais, a complexidade e o leque de questões que merecem serem consideradas quando intentamos identificar e designar determinadas atividades enquanto manifestações do jogo ou do esporte. Temos agora colocada, a possibilidade da existência de práticas diferenciadas, dentro de uma mesma atividade, se consideradas as condutas de quem nela atua. Partindo do pressuposto de que, em uma vivência coletiva as tomadas de decisões éticas podem variar, virem a se diferenciar, estamos sujeitos a encontrar, em uma experiência comum, posturas distintas da parte de quem está participando. Com isto, atento para o envolvimento próprio, para as tomadas de decisões e as posturas éticas específicas construídas dentro das inter-relações sociais, no que tange às práticas corporais, vemos que o significado de uma mesma

Deleuze - um dos grande segredos da atração, da sedução produzida pelas atuais práticas do esporte de alto rendimento. O futebol parece ser um exemplo ilustrativo propício de como estas, cada vez mais, estão ampliando o seu alcance. Ao falar da similitude, das marcas comuns, entre os diferentes jogos e certas modalidades de esportes, penso na tese da "*repetição*", levantada por Benjamin, onde o autor comenta sobre o prazer que a criança encontra ao repetir, a "*compulsão da repetição*", do fazer de novo uma mesma brincadeira. Fazer de novo, observa ele, será sempre um refazer de algo que não é mais o mesmo, pois é um reviver de novas e diferente tensões ou, como diz o autor "*trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos*" (1993:253). Benjamin fala aqui da brincadeira, e não do esporte, e pensar similaridades entre eles poderia ser interpretado enquanto um desvirtuamento de seu pensamento mas, convém lembramos que este autor utiliza o conceito de brincadeira num sentido lato, e parece mesmo não ter dedicado maior preocupação em definir, num sentido mais restrito, o que entendia por brincadeira, ou mesmo sinalizar suas fronteiras perante o esporte. A vontade de praticar novamente, jogar de novo um esporte, ou mesmo de ver novamente um evento esportivo, de rever - via meios de comunicação - um lance, em nada se aproximaria da repetição apontada por Benjamin como um indicio fundante da brincadeira?

⁴ Ruy Garcia ao apontar uma certa "*perenidade*" do jogo presente no esporte destaca a permanência, dentro do esporte - assim como acontece no jogo - de "*estruturas de tipo sagrado*". Tomando como ilustrativo dos rituais o clima de excitação o autor assinala que, assim como ocorre no jogo, também o "*esporte moderno representa (isto é torna presente) essa atmosfera mítico-religiosa, produzindo no seu tempo-espaço uma constante exaltação da excitação*" (1996:88).

atividade, está sujeita a se alterar de um sujeito para o outro podendo esta oscilar, ora estando mais próxima ao jogo ora mais próxima ao esporte.

Os elementos similares, a probabilidade de uma zona de intersecção adicionada às diferentes condutas éticas, ao meu ver, produzem uma dificuldade, quase absoluta para o pensamento, de classificar determinadas práticas seja enquanto jogo ou enquanto esporte. Muitas vezes tal intenção parece mesmo se tornar impossível ou uma mera abstração conceitual, onde os argumentos se desdizem perante os sinais que brotam da realidade empírica.

Interpretar determinadas praticas enquanto um hibridismo de jogo e esporte, complexifica nosso objeto, solicita um cuidado maior para não sermos seduzidos, pelas tão esperadas definições conceituais totalizantes que, em vários momentos, simplificam e apressam a investigação sobre a realidade e, além disso, requer pensar diferente ou seja, realizar uma torção no pensamento. Um olhar mais cauteloso sobre a questão aqui posta poderá até mesmo dar margem à constituição de novas terminologias ou optar por junções terminológicas objetivando melhor indicar a que estamos nos referindo. Como é o caso por exemplo da expressão usada por Norbert Elias de jogo/esportivo. Neste sentido também sinalizam as colocações feitas por Damatta que nomeia o futebol brasileiro enquanto jogo de futebol. O autor lança mão desta junção terminológica para demarcar as diferenças deste para com o futebol inglês. Este último, de acordo com Damatta, diferente do nosso, estaria bem mais próximo do esporte do que do jogo⁵.

Sem desqualificar o valor e o uso de novas opções terminológicas que amenizam a rigidez e relativizam, consideravelmente, os efeitos monolíticos do uso de alguns conceitos, tal opção soa-me por demais arriscada para resolver o problema das relações estabelecidas entre esporte e jogo. Se optarmos por seguir esta via correremos o risco de ver surgir novas conceitualizações ou junções terminológicas intermináveis procurando dar conta das múltiplas diferenciações criadas pela pluralidade das práticas de esporte e jogo. Além do mais, o que está em jogo não são apenas definições conceituais mas sim o uso que fazemos destas.

2) Quando recorreremos à História

Outro recurso que frequentemente tem sido utilizado pelas teorias empenhadas em enfatizar a separação entre jogo e esporte, principalmente na Educação Física, é aquele que diz respeito ao uso das características históricas destes fenômenos.

Quando se procura diferenciar o esporte do jogo, parece haver uma consensualidade maior em situar o esporte no contexto histórico inglês do final do século XVIII, início do século XIX. Para o jogo, não há uma localização mais precisa, nem se visualiza indícios de consensualidade. Geralmente ele é tomado como uma prática corporal com origem bem anterior ao esporte moderno.⁶

⁵ As considerações levantadas por Damatta, ao diferenciar o futebol inglês do brasileiro, parecem-me úteis também para instigar-nos a pensar outras problemáticas atuais no interior dos estudos dos esportes contemporâneos. Poderíamos repensar, por exemplo, a prática frequente, de referir as diferentes modalidades esportivas enquanto um bloco globalizante e único, representado pelo conceito de esporte moderno. Questiono-me se as diferenças que existem entre as diversas práticas esportivas não deveriam merecer maiores considerações? Não seriam os vínculos criados entre o esporte e o jogo diferenciados de uma modalidade esportiva para a outra? Ou, pensando de uma outra forma, a presença da ludicidade junto aos esportes não se manifesta diversamente de uma modalidade para outra? Seria mesmo possível pensar que as particularidades, ou melhor, as diferenças estruturais existentes entre as modalidades esportivas, aliadas ao contexto sócio-cultural onde se manifestam não seriam capazes de produzirem diferenças significativas entre elas?

⁶ Huizinga por exemplo, chega quase a um extremo. Na empreitada de encontrar uma origem fundante do jogo situa-o enquanto anterior à própria cultura. Conseqüentemente, a cultura nasceria do jogo, tese não compartilhada por outros autores.

Indo além das localizações temporais e espaciais que visam estabelecer as origens do jogo e do esporte, para os fins a que estou me propondo aqui, torna-se importante refletir sobre os olhares históricos diferenciados que podemos realizar sobre estes dois fenômenos, assinalando principalmente os julgamentos valorativos que são feitos sobre estes ao inseri-los nos contextos históricos específicos. Ou, pensando de forma mais ampla, como utilizamos e lemos a história, no caso aqui, a historicização do jogo e do esporte.

Bruhns, por exemplo, ao fazer referência ao contexto característico do surgimento do jogo, apesar de considerar ligeiramente a existência dos senhores feudais, constrói uma imagem harmônica, sem divisões nem conflitos sociais do período que antecedeu a modernidade. A autora chega a salientar a existência de uma unidade dialética entre as atividades humanas. Segundo ela, "*na sociedade pré-industrial trabalho e lazer não eram excludentes. Os dois estavam impregnados de certa ludicidade. As atividades de produção e trabalho (colheita, plantação) misturavam-se com jogos, canções, danças.* (:36)"

A premissa de uma explicação histórica onde elegemos do presente uma marca, um rosto padrão para outros momentos da história pressupondo que todos os acontecimentos deste período sejam determinados pelo contexto maior, têm sido uma constante opção quando procura-se historicizar o esporte e o jogo. Esta premissa histórica bastante generalizante geralmente aparece acompanhada de um viés antropologizante que sustenta a esperança de encontrarmos, por meio de um regresso contínuo na história objetiva e linear, a origem última, as essências dos fenômenos enfocados, neste caso o esporte e o jogo.

Os pressupostos de uma história padrão explicativa de determinado momento somado a uma tendência de antropologizar a história, traz, seguidamente, para os estudos históricos do jogo e do esporte uma dualidade valorativa bastante acentuada. Os constantes julgamentos de valor aliados a uma não preocupação maior em definir mais exatamente de que momentos se fala fornece uma visão de sociedade pré-moderna - reduto do jogo- exageradamente justa, sem conflitos nem divisões sociais. Tal olhar, um tanto saudosista, parece não se furtar em eleger a modernidade enquanto a vilã da história humana, por ter descaracterizado as relações sociais justas e harmonicas da época anterior. O esporte, por sua vez, tomado enquanto um produto do contexto moderno, em algumas análises de forma explícita e, em outras, nas entrelinhas, é concebido como o agente que veio poluir as práticas dos jogos, práticas estas consideradas até então puras, sem a mácula da competição desenfreada, sem violência, sem discriminações. Enfim, práticas *mais humanas* caracterizavam o pré-moderno. Podemos perceber aí, sustentado pelas análises históricas, o bem e o mal, distintos e separados, para não deixar dúvidas, como recomenda a ciência e a racionalidade moderna diga-se de passagem.

Os contextos históricos que antecedem as revoluções industrial/científica/francesa, e nestes, as peculiaridades das práticas corporais podem ser, e são, analisados de forma diferente por outros autores. Crespo (1986), por exemplo, ao referir-se às práticas corporais em diferentes contextos históricos se ocupa inicialmente em assinalar que algumas características atuais, como por exemplo a separação das atividades humanas entre trabalho e lazer deu-se bem anterior ao que nomeamos por era moderna. Sinaliza o autor que ainda nos meandros da sociedade primitiva, a fixação do homem a terra, deixando de ser nômade, e o abandono da caça e da pesca como fontes primeiras de subsistência fazem com que:

As vicissitudes da produção agrícola e o aparecimento do excedente, relativamente às necessidades essenciais, foram elementos fundamentais na origem da divisão do trabalho, na intensificação dos antagonismos entre os homens, nas rupturas que sucederam na prática social.(1986:5)

Na procura de indícios iniciais de características típicas do homem moderno, Crespo prossegue: "*Assim, neste contexto, surgiram afinal as primeiras condições para uma organização*

diferente dos tempos do homem. A separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre, característica da vida atual, teria sido o vértice mais eloquente do processo iniciado entre os homens primitivos." (1987: 5)

Além de localizar não para além das sociedades primitivas a tão utópica unidade dialética entre as atividades humanas, Crespo destaca-se ainda por assinalar, de forma crítica, as contradições das práticas corporais inseridas em outros momentos históricos como na Roma e na Grécia antigas, no período medieval, ou mesmo nos momentos marcados pelos movimentos tidos enquanto *anunciadores da modernidade, o Renascimento e o Iluminismo*. Pela leitura deste autor pode-se visualizar como as discriminações e as contradições sociais estavam presentes nas práticas corporais dos diferentes momentos históricos. Com esta análise Crespo torna possível identificar nas práticas corporais também as marcas dos conflitos sociais, a violência, ou mesmo a sua utilização enquanto locus de diferenciação social.

Caracterizando estes contextos pré-modernos temos o registro de inúmeras práticas corporais violentas, altamente competitivas, as quais inúmeras vezes acabavam em mortes, isto tanto no interior das práticas populares como junto às castas privilegiadas. Os valores e posturas próprios destes momentos atravessavam também as práticas corporais e extrapolavam as divisões sociais formando contextos históricos diferenciados do nosso mas, ao que parece, bem menos românticos do que outros fazem questão de enxergar.

Por outro lado, interpretações similares a esta - que se destacam por efetuar uma interpretação crítica do passado -, quando não relativizadas, facilmente podem induzir a formulações teóricas adequadas à modernidade em demasia. Partindo da premissa de um progresso histórico, muitas análises tendem facilmente a conceber o momento presente como uma fase hierarquicamente acima, melhor, mais evoluída do que os outros contextos históricos anteriores, pendendo assim para um evolucionismo histórico e não raramente eurocêntrico haja vista serem os valores da sociedade européia, na maioria das vezes, os parâmetros da análise, servindo como uma espécie de bússola para julgar e avaliar outras sociedades. Ignora-se aí, as críticas e os limites das explicações evolucionistas eurocêntricas pontuadas pelas correntes da antropologia contemporânea. O distanciamento do enfoque evolucionista constitui-se em um marco fundamental, uma ruptura, dentro do pensamento antropológico pós imperialista realizado, ainda nas primeiras décadas deste século, ruptura esta iniciada de forma mais radical por F. Boas, fundador da antropologia cultural, levada adiante e aperfeiçoada por autores como Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead e diversos outros após a segunda metade deste século⁷.

Interessados em fundamentar análises históricas diferenciadas autores como Nietzsche, Merleau Ponty e Michel Foucault empenharam-se em questionar as teorias que tomam a história como uma ciência positiva, centrada em um empirismo histórico factual, possuidora de uma objetividade tal que o sujeito ao investigar os fatos históricos apenas descobre-os, como se atuando de fora deles, ele "limitar-se ia" a desvelar, a desnudar os acontecimentos verdadeiros já ocorridos. Mas, quem é e de onde fala este sujeito que se diz revelador da verdade histórica e das origens primeiras dos fatos, questionam estes autores? Para eles, a história não é um dado acabado à espera da interpretação última. Ela é muito mais uma construção, sendo assim é ela também - como as demais ciências humanas - produto da "vontade de saber" do sujeito que a reelabora. Com isto é ilusório acreditar que ela pode nos revelar as origens primeiras dos fenômenos em seu

⁷ Marcos Sousa identifica no pensamento de autores contemporâneos como Norbert Elias e E. Dunning indícios evolucionistas nas análises que estes empreendem sobre o esporte moderno. Sousa identifica marcas de pressupostos evolucionistas quando os autores por exemplo, apontam ser o esporte moderno uma melhora, ou algo de valor superior aos jogos pré-modernos. Tal crítica é realizada no primeiro capítulo de sua dissertação de mestrado "A Nação em Chuteira - Raça e Masculinidade no Futebol Brasileiro", de 1996.

estado puro, sua essência. A história, tal como a compreendem Nietzsche e um século depois Foucault, é feita de erros, jamais adentra qualquer origem e é fruto, em última instância, dos interesses dos historiadores. Produz portanto, sempre verdades perspectivas ao invés de uma verdade absoluta que existiria por detrás dos fatos. Ancorado em Nietzsche Foucault dirá que *"a história não descobrirá uma identidade esquecida, sempre pronta a renascer, mas um sistema complexo de elementos múltiplos, distintos, e que nenhum poder de síntese domina"*(1979: 34) .

Procurando ter cuidado para não se deixar levar, nem por um romantismo anti-moderno, nem por um evolucionismo eurocêntrico ao fazer uso do auxílio histórico em suas investigações, Foucault se esforça para se libertar das tendências que acabam por antropologizar a história ao privilegiarem a continuidade e as redes de causalidades em detrimento das interrupções e dos vários movimentos descontínuos.

Foucault lamenta a sobrevivência de uma crença que acredita ser a história uma totalidade objetiva já pronta a espera do sujeito ideal que irá, situado de outro lugar, revelá-la. Segundo ele tal insistência, é produto de uma falsa esperança *"pela qual se tenta restituir ao homem tudo o que, há mais de um século, continua a lhe escapar...acreditamos que ela fosse sólida : sacralizamo-la; fizemos dela o lugar último do pensamento antropológico"*. Mais adiante o autor prossegue e alerta-nos destacando: *"mas os historiadores desertaram há muito tempo dessa velha fortaleza e partiram para trabalhar em outro campo (1995: 17)"*⁸.

Se tomarmos como referência sua pesquisa sobre as prisões, descrita em *Vigiar e Punir*, obra publicada em 1975, veremos como ele situa suas investigações nos diferentes momentos enquanto um auxílio para analisar as formas históricas de punições não pressupondo continuidade linear e sim enfatizando as mudanças históricas, as diferentes *"series"*, os diversos *"quadros"* que podem ser construídos a partir de diversificadas formas de punições, controle e vigilância. Percebe-se ainda que ao fazer tais investigações, Foucault demonstra estar mais interessado em desnudar questões como: os jogos de saber/poder de onde emergem sujeitos em determinados contextos do que propriamente comparar as formas de cerceamentos nos diferentes momentos históricos.

A partir da possibilidade de considerarmos a história não apenas enquanto uma regressão sequencial e linear de fatos já ocorridos, temos então outras alternativas para pensarmos as questões históricas dos jogos e esportes. Ao invés de partir de julgamentos valorativos, definidos a priori, e se reportar na busca das origens históricas específicas visando encontrar nelas as essências que corresponderiam aos valores primeiros destes, podemos optar por eleger como ponto de partida as práticas sociais nos diferentes momentos objetivando investigar a constituição destas práticas, suas seriações e as redes de relações que construíram, não sem lutas, as condições de possibilidade de sua existência, da primazia de umas sobre as outras, da própria interpenetração das mesmas. Com isto, temos outros subsídios para pensar as formas de jogos e de esportes, o que são e suas inter-relações em diferentes momentos. Como observa Foucault *"apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de um evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenham papéis distintos"* (1979:18) . A intenção maior dessa postura seria a tentativa de desprender-se tanto de um evolucionismo eurocêntrico como de

⁸ Esta forma diferente de conceber as interpretações históricas permeia a maioria dos estudos investigativos feitos por Foucault, e pode ser encontrada em várias obras deste autor. Além de sustentar a postura genealógica operativa da pesquisa de *"Vigiar e Punir"* ela se faz presente em livros como: *"História da Loucura"*, *"As Palavras e as Coisas"*, *"História da Sexualidade"*, volumes I,II e III e, de forma mais sistematizada, em *"A Arqueologia do Saber"*.

qualquer romantismo anti moderno, que se assemelha, ao meu ver, a um evolucionismo as avessas.⁹

Quanto à necessidade ou não da separação bi-polar entre esporte e jogo, resta ainda pensar se a crítica contundente presente no interior da Educação Física, diante das teorias que sustentam separar corpo e mente, constitui-se enquanto uma crítica radical disposta a atingir a própria estrutura do pensamento dual e nos ajudar à questionarmos também outras dicotomias tais como a estabelecida entre jogo e esporte ou, pelo contrário, tal crítica é muito menos pretenciosa e talvez tenha adquirido tanta aceitação por soar filosoficamente bem e ajudar a sustentar um sutil e disfarçado corporativismo? Haveríamos de arriscar aqui ainda uma outra hipótese, esta de ordem mais tática, estratégica - não estaria essa aceitação tácita ancorada na promessa sutil que sustenta tanto a crítica como a busca dos conceitos antagônicos, de dar ao homem finalmente, o que é do homem?

3) A final o que é jogo? o que é esporte?

Finalmente, tentarei pensar a questão que tanto agoniza e abala alunos e professores, a tão desejada definição clara e objetiva sobre *o que é esporte?*, *o que é jogo?*, tendo em vista que problematizar suas relações fornecem indicações mas, necessariamente, diriam muitos, não responde por completo o que é um e o que é outro.

Iniciarei destacando que esta busca de definição, bastante objetiva, ao que tudo indica, assemelha-se a *aquele famoso grupo de questões: O que é arte? O que é cultura? O que é Educação Física?*, e outras tantas inquietações que quando feitas, ao meu ver, facilmente podem perder o sentido, especialmente quando a partir delas se espera literalmente responder a interrogação sem considerar os limites da contigência histórica de quem tenta responder, assim como *do lugar de onde se encontra o sujeito que esta falando*¹⁰. Deste modo, quando nos esforçamos para responde-las, seja elencando inúmeras características auxiliando-se em muitos, ou mesmo infinitos, autores como alguns vem tentando fazer, seja optando por outros caminhos diferentes, como este que aqui busquei percorrer, fica a inquieta impressão de que ela não foi respondida em sua plenitude, as dúvidas, num certo sentido, continuam, o que para muitos significa que o empreendimento deixou a desejar, fracassou, não foi capaz de resolver o que se propos. Mas porque tal impressão permanece? Porque não nos contentamos enquanto julgamos não ter abarcado a verdade, a resposta última? Porque tamanha impaciência com o desassossego da dúvida, da não finitude do pensamento? Ao falar sobre isto Nietzsche deixa transbordar sua inquietação perante esta *"vontade de verdade"*, esta sede insaciável da busca da *"verdade a qualquer preço"*. Lamenta o autor o quanto reina junto ao espírito moderno, junto ao último homem, *"este impetuoso desejo de certeza"*. Esta petulância, este poder - também um fardo - que se colocou sobre o sujeito moderno cognoscente. Para Nietzsche, estas pretensões não passam de

⁹ Pensando em situar esporte e jogo em seus diferente momentos históricos aparece então a oportunidade de problematizar também as práticas de jogos que tem sua nascente no cenário moderno. Neste caso, jogos contemporâneos ao esporte. Como tratar estas práticas? Não seriam consideradas jogos? A elas colocaremos os mesmos valores atribuídos ao esporte? Por serem contemporâneas do esporte moderno poderíamos tratá-las enquanto práticas hereges por terem profanado os jogos sagrados?

¹⁰ No Artigo *"Obras e Sobras: rupturas na Arte Contemporânea"*, Élide Tessler propõe-se a considerar o problema de uma busca conceitual, uma definição, uma resposta para a pergunta - o que é arte? Após registrar que tal interrogação *"acompanha os historiadores da cultura, os filósofos, os artistas desde os tempos mais remotos, pelo menos desde quando a palavra começou a existir"* acrescenta que o que é arte tornou-se uma pergunta, de certo modo equivocada, *"quase infinita. Impossível encontrar uma resposta. Uma só resposta"*. A partir disso, a autora sugere uma nova formulação para tratar o assunto, e indica enquanto sugestões os seguintes questionamentos; *"Quando é arte? Onde é arte? Por que é arte? Quem é o artista?"*.

resíduos de fé, de crença, uma espécie de positivismo mal resolvido, um "instinto de fraqueza", o qual, - prossegue o autor "se não criou as religiões, as metafísicas e os princípios de toda espécie, as conserva pelo menos" 11(175).

Atento para o componente estético presente no jogo e no esporte como um certo viés que foge, escapa, escorrega do pensamento lógico formal, da palavra, bem como da escrita, optei por finalizar, provisoriamente, este jogo acadêmico arriscando um paralelo com um apontamento feito por Nietzsche. Em 1886, ao escrever um pós-fácio ao seu primeiro livro - O nascimento da tragédia -, dezesseis anos depois de publicado, Nietzsche faz uma autocrítica do mesmo. O autor assinala nessa obra, além de alguns equívocos nas questões de conteúdo, uma certa aderência ao romantismo alemão traduzido prioritariamente num equívoco de forma. Ao apoiar-me na arte para questionar os limites da ciência moderna, lamenta o autor, utilizei-me enquanto método, por demasia dos argumentos próprios da lógica racional, ao invés disto "deveria ter cantado" "...deveria cantar, em vez de falar! É pena que eu não tivesse ousado exprimir em poesia o que então tinha para dizer!" (1988:21). Talvez, quanto ao jogo e ao esporte, para além dos debates acadêmicos, é necessário os sentir jogando-os.¹²

4) Bibliografia:

- BENJAMIN, W. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental. IN BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo, Brasiliense, 1993.
- CRESPO, J. *As actividades Corporais: Síntese Histórica*. UFRGS - ESEF, Ministério Educação e Cultura. Lisboa, 1987.
- DAMATTA, R. Futebol: ópio do povo ou drama de justiça social. IN *Explorações: ensaios de Sociologia Interpretativa*. São Paulo, Rocco, 1986.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____: *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- _____: *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda, 1988.
- GARCIA, R. *Curso de Antropologia do Desporto*, Manaus, AM, 1996 (mimeo).
- Heloisa Turini Bruhns: O jogo Nas diferentes perspectivas Teóricas. IN Revista Motrivivência, O Jogo e O brinquedo Na E. F. Ano VIII. n 09. Dezembro, 1996.
- MACHADO, R. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro, editora Jorge Zahar, 1997.
- NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo, Hemus livraria editora Ltda, 1976.
- _____: *Assim Falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.
- _____: *A Origem da tragédia*. Lisboa, Portugal, Guimarães editores, 1988.
- RIGO, L.C. A Educação Física fora de forma. IN Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. v. 16, número 2, janeiro, Ijuí, RS, Editora Imprensa Universitária, UNIJUI, 1995.
- SOUZA, M. *Nação em chuteiras: raça e masculinidade no futebol brasileiro*. Dissertação de estrado. Antropologia Social, UNB, 1996.

¹¹ A respeito do conceito de "vontade de verdade" no pensamento de Nietzsche podemos encontrar no artigo de Alberto Marcos Onate, intitulado "vontade de verdade: uma abordagem genealógica", uma análise sobre a atuação deste conceito no interior da filosofia deste autor.

¹² A tese de um reconhecimento por parte de Nietzsche de seu equívoco estratégico quanto ao método utilizado em "O nascimento da Tragédia" foi trabalhada por Roberto Machado no curso "Zaratustra: Tragédia Nietzschiana", ministrado em Porto Alegre, janeiro de 1997, e pode ser encontrada no seu recente livro de mesmo título. Neste livro Machado levanta e explora a tese de Nietzsche ter desenvolvido em Zaratustra o que não conseguiu fazer em "O nascimento da tragédia".

TESSLER, E. Obras e Sobras: Rupturas na Arte Contemporânea. In: *Educação, Subjetividade e Poder*. Revista do Núcleo de Estudos Sobre Subjetividade, Poder e Educação da UFRGS, número 04, Jan. /jun., pág.16 -23, Ijuí, RS, .Editora Unijui, 1997.

GTT.6.17. –.ÁREA DE LAZER PROF. JARDINI TOMBESI – UM PROJETO PEDAGÓGICO

Wilton Orlando Trapp*

Resumo: A forma de construção de áreas de lazer segue normalmente modelos reproduzidos em série e cujos critérios de planejamento se originam das idéias de arquitetos e engenheiros e sem a participação dos futuros usuários. Neste projeto apresentamos um modelo alternativo que contou com a participação de um grupo de trabalho multidisciplinar e critérios de construção relacionados ao esporte de lazer, além de envolver a comunidade em todo o processo de planejamento e na futura administração e uso do espaço. A área de lazer passa a ser o local de convivência e de encontro da comunidade, com um programa de uso que oferecerá alternativas de movimento para todas as idades, sem restrições de qualquer ordem.

I-INTRODUÇÃO / JUSTIFICATIVAS

Para MARCUSE a cidade é constituída de uma dimensão física e uma dimensão social. Segundo ao autor, o motor deste processo é o social e por esta razão as questões ligadas ao lazer estão na espinha dorsal dos problemas da população .

Para uma análise da cidade, vamos referenciar YURGEL (1983 p.41) , que ao fazer referência ao XI Congresso Internacional dos Arquitetos realizado em Varna, em 1972, relata dentre outras estas resoluções :

- A utilização do tempo livre tem de ser considerada como critério de riqueza social , indivisível das possibilidades do homem para expressar voluntária e livremente suas forças criadoras; a recreação é um fenômeno social, vinculado à possibilidade de uma total utilização de tempo livre. de acordo com as exigências individuais da natureza humana.

O congresso fez ainda as seguintes considerações:

- 1) É necessária a colaboração das autoridades locais, regionais e nacionais a fim de estabelecer um sistema integral de lugares para a recreação.
- 2) Deve-se estimular a utilização de sítios rurais para a recreação.
- 3) Um excelente uso dos terrenos disponíveis nas áreas urbanas deve adaptar-se para atividades de recreação permanente .
- 4) As áreas de recreação devem servir a pessoas de todas as idades e também aos doentes e deficientes.
- 5) A recreação deve organizar-se de forma que responda aos múltiplos interesses do homem.
- 6) O transporte público que atende às zonas de recreação deve ser seguro, barato, rápido e abundante.
- 7) A planificação e o desenho dos projetos para a recreação de- vem respeitar a natureza e a herança social, integrando-se a elas.
- 8) Os governos devem ditar medidas tendentes a educar e orientar o homem, para que este saiba utilizar adequadamente os meios destinados a recreação.

A constatação que se faz hoje da realidade urbana e a sua relação com as questões do lazer é bem diferente das intenções sugeridas acima.

Na verdade as demandas sociais por emprego e moradia e ainda freqüente êxodo do campo, aliada a falta de projetos de desenvolvimento e planos de expansão centradas na qualidade de vida das comunidades, transformaram as cidades médias e grandes em caos absoluto

* Mestre em Educação Física -UFSM.

e ambiente favorável à mercantilização do solo urbano. Como consequência há uma diminuição drástica das áreas verdes e livres, pois o valor de troca supera o valor de uso. Por outro lado as camadas mais pobres da população para os quais é importante oferecer em certos períodos eleitorais pão e circo, ficam sem acesso as oportunidades de lazer permanentes, e sem restrições de ordem econômica e corporal. Isto porque a indústria do lazer está faturando mais com os chamados parques temáticos, além dos hotéis-fazenda, pacotes turísticos e outras modalidades com altos custos financeiros, sem deixar de mencionar os clubes particulares, ainda uma opção das elites.

2-CRÍTICA DOS MODELOS ATUAIS

Quando as reivindicações populares ganham força ou o prefeito decide que fazer melhorias em praças ou implantar outras dá retorno eleitoral, repete-se os velhos modelos da "estética mas não do funcional".

A partir de uma visão restritiva do tema lazer, os especialistas da construção repetem fórmulas já esgotadas, imaginando estar atendendo aos interesses e necessidades dos futuros usuários. Constata-se, na verdade, o seguinte:

- a) As crianças pequenas (até dez anos) é reservado um lugar específico com equipamentos de recreação, xerocados em série pela cultura lúdica comercializante, separado dos outros ambientes e orientado por cartazes de controle altamente proibitivos e condicionadores;
- b) as crianças maiores conseguem superar a carência de oferta pela criatividade e pela lembrança da cultura lúdica, ocupando espaços disponíveis ao seu modo, e vez por outra exploram as áreas de jogos quando estão ociosas ou quando há uma certa programação de uso. Na verdade muitas aventuras deverão ser realizadas em outros locais fora dali;
- c) os jovens são privilegiados, pois devido à sua dinâmica corporal e à ociosidade dos espaços, tratam de ocupá-los;
- d) as mulheres adultas pouco ou quase nada exploram a sua corporeidade nessas áreas livres, em função da concorrência e da falta de programação, dentre outros aspectos, e neste caso freqüentam as praças para levar as crianças ou assistir passivamente aos outros jogarem;
- e) os homens adultos que praticam futebol, encontram algum espaço nas suas horas de folga para jogar;
- f) aos idosos são oferecidos bancos para sentar, pois é isso que se quer deles nessa sociedade excludente e exclusivista, ou seja, assistir, não movimentar-se, não praticar.

Por outro lado, os especialistas da construção planejam as áreas de lazer levando em conta os critérios do Esporte de rendimento, que favorece os grupos privilegiados de sempre.

3- O PROJETO DE CAMOBI-SANTA MARIA

A área onde está sendo implementado o projeto, pertence ao Parque Estação Colônia e inclui ainda as vilas Santa Helena e Assunção.

Os critérios definidos neste projeto levam em conta uma discussão multidisciplinar nas etapas de planejamento e construção e os interesses e necessidades das crianças pequenas até idosos, propõe equipamentos e brinquedos fora dos padrões tradicionais e provocadores da aventura corporal, considera fundamental recuperar a cultura lúdica, estabelece uma interrelação entre as diversas áreas de jogos e espaços específicos, além de propor um novo modelo de organização, administração e uso de efeito dinamizador.

A dimensão pedagógica está presente nestas características relacionadas e reforçadas pela seguinte argumentação:

- a) A comunidade é envolvida diretamente nas diferentes etapas do planejamento e construção;
- b) o conhecimento acadêmico soma-se ao popular para a produção de algo novo;
- c) o fato de confrontar-se com os equipamentos que provocam e desafiam a aventura corporal, ao mesmo tempo em que se oportuniza a prática de jogos variados, bem como os jogos e brincadeiras da cultura popular, possibilitam uma permanente aquisição de conhecimentos;
- d) não privilegia uma modalidade de movimento sobre as outras;
- e) produz um ambiente prazeroso e dinâmico, transformando-o no lugar de encontro dos moradores;
- f) produz uma convivência não discriminatória e saudável entre diferentes faixas etárias;
- g) impede a compartimentalização de ambientes e pessoas;
- h) melhora a capacidade corporal e saúde geral de população;
- i) justifica o investimento público mais qualificado no campo do lazer;
- j) participar de todo processo de administração, bem como de manutenção e reposição do material de jogo, de ginástica e equipamentos, compromete a comunidade com o patrimônio público e desenvolve o senso de municipalidade.

3.1-CRITÉRIOS BÁSICOS DO PROJETO

Quanto aos critérios essenciais do projeto e que não estão detalhados nas plantas, podemos citar:

- a) Os equipamentos de recreação são construídos de tronco, pneus, corda, com exceção daqueles cuja segurança exige ferro. Por um lado estes são materiais naturais e, por outro, cedem ao contato, o que estimula a sensomotricidade. Outra argumentação ao seu favor está no fato que ao invés dos equipamentos terem a priori movimentos pré-estabelecidos, são as crianças que, com sua imaginação, acrescentarão indefinidamente novas aventuras corporais. Por outro lado, não há limite de idade para seu uso, o que aproxima pais e filhos, grandes e pequenos;
- b) as áreas de jogo têm sua utilização multiplicada pelo princípio da modificabilidade, que possibilita a adequação dos espaços às condições e interesses dos usuários;
- c) o princípio da multiplicidade de pisos (grama, areia, terra, cimento, etc...) é uma opção que garante a maior variedade de atividades esportivas, ginásticas e recreativas;
- d) as árvores são selecionadas e distribuídas para, em primeiro lugar, serem utilizadas como aparelhos de ginástica e recreação, e em segundo, pela necessidade de sombra e convivência com a natureza (fauna e flora);
- e) pelo princípio do entrelaçamento do interno com o externo, cada área de jogo ou local específico tem relação com as áreas que a cercam, através de um equipamento, área verde ou obstáculo, que serve ao mesmo tempo de separação e interligação e/ou acesso. Por este princípio impedimos a compartimentalização de ambientes e pessoas;
- f) as dimensões deste projeto se apresentam como campo de estágio privilegiado para os acadêmicos de Educação Física.

3.2-DESCRIÇÃO DAS ÁREAS E DOS EQUIPAMENTOS

3.2.1-Área de Brinquedo das Crianças

Esta área é planejada com critérios de valoração recreativa que supera as limitações determinadas por conceitos de infância e de brincar, altamente restritivas e condicionadoras. Desse modo, o que culturalmente denomina-se de "play-ground" ou depreciativamente de

“pracinha”, dá lugar a uma concepção pedagógica, que respeita a cultura de movimento das crianças, e estimula a busca do desafio e da aventura corporal.

Equipamentos:

- Conjunto Multifuncional- constitui-se de duas plataformas interligadas, com alternativas variadas do tema de movimento “trepar”, complementadas com o escorregador, e construídos com os materiais tronco, pneus e cordas;

- Escadas Horizontais (uma alta e outra baixa)- iguais às que encontramos nas praças, porém construídas de madeira;

- Balanço Médio (dois)- a estrutura de sustentação dos balanços é construída de madeira, com os balanços de pneus na horizontal. A experiência (Ijuí) provou que este tipo de construção possibilita um grande acréscimo nas aventuras corporais, ao mesmo tempo em que consagra o critério segurança e é de grande durabilidade;

- Balanço Pequeno (dois)- com estrutura de madeira e dimensões menores, tem seu uso dirigido para as crianças pequenas;

- Gangorras de Tronco (duas)- ao contrário das gangorras comuns encontradas nas praças, e que permitem somente duas crianças gangorrande, nas de tronco não há limite de usuários ao mesmo tempo. Por outro lado, seu valor recreativo aumenta, pois além de gangorrear, pode-se saltar, equilibrar, andar de pé, etc...

- Passo Gigante- equipamento de girar suspenso construído em estrutura de ferro em função do critério segurança;

- Carroussel- em estrutura de ferro;

- Estruturas de pneus para saltar, correr e trepar;

3.2.2 - Área de Musculação

Esta área é destinada à realização de ginástica de caráter formativa e recreativa, diferente do enfoque dado às academias.

Equipamentos:

- Pórtico - é um equipamento de ginástica de grandes dimensões, com estrutura de ferro e constituído de alternativas variadas do tema trepar, com ênfase no trabalho de braços e costas, e possibilidades de balançar e realizar acrobacias;

- Barras (duas);

- Barras Paralelas (duas);

- Troncos para Saltar- verticais e horizontais.

3.2.3 - Áreas de Jogo.

- Áreas de jogo de areia(uma área maior e outra menor)-estas não se destinam ao uso preferencial para o jogo de vôlei. Neste caso, além de ampliar a característica desta modalidade para rebater, e aí podem ser incluídos os jogos modificados e outros do folclore lúdico, uma proposta pedagógica de uso vai ampliar significativamente as possibilidades;

-Áreas de jogo de grama - campo de futebol 7 e uma área menor destinada à organização de atividades livres, a partir das propostas de uso e do aproveitamento de materiais e equipamentos móveis.

3.2.4 - Área de Vivência Central

A área de vivência central do projeto terá as seguintes funções:

- Lancheria/bar;

- Almoxarifado;

- Banheiros;

- Sala de reuniões;
- Depósito de materiais;
- Venda de pequenos materiais de jogo;

Ao seu redor e na direção dos passeios e entradas, as áreas de circulação serão incrementadas com bancos e mesas com tabuleiros gravados e muita vegetação.

3.2.5 - Teleférico - colocado ao fundo do campo de futebol 7.

3.2.6 - Calçada

A calçada externa será utilizada como passeio, área para ciclismo e pista de corrida.

3.2.7 - Área Verde

A vegetação no projeto, como já foi referida anteriormente difere da concepção vigente das áreas de lazer. As árvores e outras formas de vegetação não são planejadas somente para oferecer sombra e conviver com o verde, mas devem ser utilizadas como equipamento de brincar. Neste caso a função e a necessidade de cada área é que vai determinar qual o tipo de vegetação a ser implantada. Por isso a diversidade será mantida com árvores de grande porte, nativas, ornamentais, frutíferas, além de ciprestes e palmeiras, como também canteiros com flores.

4 - MODELO DE ORGANIZAÇÃO E USO

Construir uma área de lazer, mesmo nos moldes aqui propostos, não garante seu efetivo e permanente uso para a população como um todo. O que vai garantir a dinâmica e a participação da comunidade certamente será um programa que prevê a plena utilização dos espaços à disposição, programa este que vai se constituir a partir de um modelo de organização e uso. Este deverá prever:

a) Recursos humanos:

- Recreacionistas;
- Zelador;
- Guarda;
- Membros da Associação;
- Grupos da comunidade.

b) Recursos Materiais:

- Materiais de jogo;
- Conserto e reposição de equipamentos fixos e móveis.

c) Normas de funcionamento:

- Estatuto;
- Regimento geral;
- Horários de funcionamento;
- Orientações de uso;
- Proposta de organização dos grupos;
- Calendário de eventos e programa das atividades orientadas.

5 - METODOLOGIA

5.1 - Proposta inicial

Um esboço de um projeto foi elaborado pelo proponente deste trabalho, para discussão na comunidade.

5.2 - Formação de uma Comissão Provisória .

Foi formada uma comissão provisória, encarregada de deliberar sobre a dinâmica de trabalho e fazer os contatos para o encaminhamento do projeto.

5.3 - Desenvolvimento do projeto.

Durante dois anos e inúmeras reuniões foi o tempo necessário para definir o presente projeto.

5.4 - Encaminhamento e desenvolvimento na Prefeitura.

O projeto foi encaminhado à Prefeitura em outubro de 1995, e somente em março de 1997 a nova administração municipal decidiu apoiá-lo. Na Secretaria do Planejamento os arquitetos e o autor da pesquisa desenvolveram o projeto até sua forma final.

5.5 - Etapas de mobilização e calendário de implementação.

As comunidades envolvidas participarão das tarefas de construção por exigência da Prefeitura na contrapartida. Para estas tarefas estão sendo organizadas diferentes grupos de trabalho

6 - CRIAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE MORADORES

Para administrar a implantação do projeto e a dinâmica de uso da área de lazer, está sendo criada a Associação dos Usuários da Área de Lazer Professor Jardini Tombesi, a ser formada por representantes das três vilas envolvidas.

7 - PROGRAMA DE USO

As comunidades das três vilas diretamente envolvidas terão privilégio no acesso aos materiais, áreas de jogo e aulas com os recreacionistas. Isto se justifica pois os associados da área de lazer deverão pagar uma taxa de manutenção, para bancar a contratação de recreacionistas, zelador e guarda.

8 - CONCLUINDO

Há uma expectativa muito grande na comunidade pelo espaço com amplas possibilidades de movimento que irá conquistar, expectativa esta que é demonstrada pelo interesse manifesto em participar do início das atividades de implementação.

Pelas características anteriormente citadas e por um programa de uso que prevê que as pessoas de todas idades tenham oportunidade e estímulo para brincar, jogar e se encontrar no seu tempo livre, como propõe DUMAZEDIER (1980), entendemos que inauguramos uma nova fase no planejamento, construção e administração de áreas de lazer.

Bibliografia:

DUMAZEDIER, Jofre. Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. São Paulo, SESC, 1980.

YURGEL, Marlene. Urbanismo e Lazer. São Paulo, NOBEL, 1983.

TRAPP, Wilton Orlando. Ambiente para Esporte de Lazer na Escola - Uma Investigação sobre o Planejamento de um Modelo, numa Escola de Ijuí-RS. Santa Maria, dissertação de mestrado, 1982.

Endereço: Rua Três, 45 - Parque Estação Colônia - Camobi - Santa Maria - RS
Cep: 9710-060

GTT.6.18. CONSOLIDAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LUDOTECA

Luciana Mara Mamus
Tânia Mara Bisinella

Resumo: *O Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, desenvolve um Projeto de Ensino intitulado Ludoteca, coordenado pela Professora Doutora Verônica Regina Müller. "As Ludotecas são instituições recreativas e culturais especialmente planejadas para crianças e adolescentes e sua função primordial é ajudar o desenvolvimento da personalidade do usuário através de jogos e brinquedos". (Bonamigo & Kude – 1991) Podem ser também locais para apresentações de teatros, filmes infantis, reuniões de crianças para contar histórias, confraternizações, enfim, locais para atividades lúdicas. É com este intuito que o Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá implantou o projeto Ludoteca que vem suprir a ausência ou carência de estimulação, muito freqüente nas classes desfavorecidas e que não têm acesso ao conhecimento, trazendo prejuízos sérios ao desenvolvimento harmonioso da criança, atingindo também as etapas de cognição do amadurecimento do bebê.*

O Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, desenvolve um Projeto de Ensino intitulado Consolidação e Implementação da Ludoteca, coordenado pela Professora Doutora Verônica Regina Müller.

"As Ludotecas são instituições recreativas e culturais especialmente planejadas para crianças e adolescentes e sua função primordial é ajudar o desenvolvimento da personalidade do usuário através de jogos e brinquedos". (Bonamigo & Kude – 1991)

Podem ser também locais para apresentações de teatros, filmes infantis, reuniões de crianças para contar histórias, confraternizações, enfim, locais para atividades lúdicas.

É com este intuito que o Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá implantou o projeto Ludoteca que vem suprir a ausência ou carência de estimulação, muito freqüente nas classes desfavorecidas e que não têm acesso ao conhecimento, trazendo prejuízos sérios ao desenvolvimento harmonioso da criança, atingindo também as etapas de cognição do amadurecimento do bebê.

Neste sentido a brincadeira vem como um estímulo fundamental para o desenvolvimento da criança como um todo.

"As teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são que intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se à atividade da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação". (Vigotsky – 1989)

O brincar é a essência da infância, é um ato indutivo e espontâneo, contribuindo por isso, na sua formação. Seu papel transcende as emoções e o mero controle de habilidades.

As crianças sempre brincaram, independente das épocas, culturas ou classe sociais diferentes.

A importância do brincar, dos jogos e dos brinquedos não se limita ao mundo das emoções e da sensibilidade como muitos pensam. Contudo, no plano emocional, o brincar é

* Acadêmicas de Educação Física e Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Educação Física, e Departamento de Psicologia.

muito importante pois, através dele, as crianças liberam as tensões originadas pelas restrições impostas pelo ambiente.

Brincar oferece a oportunidade de resolver as frustrações, e é por isso altamente terapêutico. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar emprestado, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais. Quando a criança mesmo está com o lado afetivo “bem” resolvido, sua afetividade impulsiona de forma positiva suas ações.

Os jogos e as brincadeiras contribuem para a evolução do pensamento. Eles assumem também uma função social, e esse fato faz com que as atividades lúdicas extravasem sua importância para além do indivíduo. Tem ainda a contribuição para o desenvolvimento da autonomia e lógica da criança. Enquanto as crianças jogam em grupo, elas têm oportunidade de trocar opiniões, corrigirem-se mutuamente, entram em contato com o mundo do pensar e do agir.

Os brinquedos têm uma linguagem universal que todas as crianças do mundo podem compreender. Brincar é um ato individual e social. Cada brinquedo define para a criança um acontecimento especial, possibilitando um diálogo simbólico, uma interação entre a criança e o mundo.

Numa perspectiva sócio-interacionista, Oliveira diz que as brincadeiras constituem uma oportunidade fundamental para a gradativa tomada do papel do outro o qual ira possibilitar às crianças exercitarem-se em estruturas interativas características nas relações sociais, presente em sua experiência.

Brincar é um direito de toda criança, como está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, adotado pela Constituição Brasileira. Conquista importante que coloca o brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever da sociedade.

Sabemos que esta lei dificilmente se cumpre. Muitas crianças não brincam, outras brincam muito pouco.

Algumas (muitas) crianças são impedidas de brincar porque trabalham. Outras perdem o direito de brincar nos primeiros anos de sua infância, por ter alguma deficiência em sua saúde. Essas necessitam de um lugar próprio para que ocorra a brincadeira.

Há crianças que são banidas de seu direito de brincar devido a sobrecarga de atividades que realizam, essas chegam a ficar estressadas, o que é muito comum hoje em dia.

Outro aspecto a citar é a falta de espaço físico ocasionada pelo progresso. As casas perderam seus quintais, transformaram-se em minúsculos apartamentos. O planejamento urbano esqueceu-se das praças e jardins.

As crianças ficaram sem o espaço físico para a sua ludicidade, e ainda sem a presença da mãe pois esta tem que abraçar o mercado de trabalho.

Assim, a Ludoteca busca ser um veículo de trabalhos e pesquisas, bem como de materiais diversos que, tendo por fundamento o mundo infantil, possa contribuir na capacitação profissional dos acadêmicos que tenham como área de interesse a criança, possibilitando a estes experiências que relacionam teoria e prática.

A Ludoteca, além disso, servirá também de apoio às creches da comunidade que poderão utilizar seus recursos e materiais, e buscar auxílio e orientação para melhor conhecimento da área infantil.

A Ludoteca propõe-se a:

- Estimular, apoiar e desenvolver iniciativas de âmbito cultural que visem o desenvolvimento da personalidade das crianças e a sua integração no patrimônio vivo do país;
- Estimular, apoiar e promover estudos e trabalhos de divulgação relativos à salvaguarda dos direitos da criança na família e na sociedade;
- Colaborar com as instituições nos debates sobre os problemas da infância na sociedade atual;

- Proporcionar condições para que a criança brinque e se desenvolva através do brinquedo e jogo;
- Tornar acessível os brinquedos a muitas crianças;
- Proporcionar a relação social entre grupos, através de jogos e brincadeiras;
- Incentivar a criança na construção de brinquedos simples e na reparação dos brinquedos danificados;
- Favorecer o restabelecimento social de crianças e adolescentes considerados em situação de risco social, no que concerne aos estudos do brinquedo, criação e produção;
- Divulgar resultados de seus estudos.

OBJETIVOS DA LUDOTECA

1. Objetivos com as crianças:

- Propiciar às crianças o contato com diferentes brinquedos, brincadeiras, livros e atividades artísticas;
- Resgatar brincadeiras infantis que contribuam para uma maior relação entre a criança e a cultura;
- Discutir com as crianças sobre as questões sociais do brinquedo.

2. Objetivos com os adolescentes:

- Oportunizar atividades recreativas e artística em geral;
- Oferecer aos adolescentes considerados em situação de risco social, um espaço para que possam ocupar parte do seu tempo com atividades de criação e produção na marcenaria e no setor de montagem dos brinquedos;
- Discutir com os mesmos sobre a problemática social na qual se encontram;

3. Objetivos com os adultos:

- Oportunizar aos pais e adultos o convívio com as crianças;
- Promover a realização de cursos de reciclagem para profissionais que atuem em creches ou escolas de 1ª a 4ª série.

4. Objetivo com os acadêmicos:

- Oferecer ao acadêmico oportunidade de investigar sobre a criança, o brinquedo e as brincadeiras com diferentes enfoques, que podem ser desde o fisiológico, psicológico, psicomotor, pedagógico, histórico, antropológico, sociológico, todos tendo a meta final de compreender melhor a criança e seu mundo;
- Oportunizar ao acadêmico experiência práticas em relação ao trabalho direto com as crianças, como também relativas ao planejamento de atividades da Ludoteca como um todo;
- Formentar estudos e pesquisas sobre crianças com necessidades especiais, visando o desenvolvimento da linguagem, motor, cognitivo social e afetivo.

5. Objetivos das extensões:

- Favorecer o acesso fácil da população em geral, principalmente em fins de semana;
- Proporcionar o empréstimo de brinquedos a creches e escolas da rede municipal e estadual de ensino de Maringá;
- Discutir com a comunidade sobre a problemática social na qual se encontram.

ATIVIDADES REALIZADAS PELA LUDOTECA

1. Produção de 5.000 brinquedos;
2. Levantamento dos recursos existentes na Ludoteca;
3. Classificação e catalogação dos brinquedos;
4. Divulgação dos recursos da Ludoteca aos alunos e professores;

5. Organização de atividades que visam atender à comunidade:
 - Atividades na semana da criança;
 - Atividades destinadas a crianças da Anpacim;
6. Estudos realizados sobre :
 - Aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva de Vigotsky;
 - O papel do brinquedo no desenvolvimento infantil na perspectiva de Vigotsky;
7. Palestras :
 - Tema: Jean Piaget (Prof. Valdevino R. da Silva);
 - Tema: A Brincadeira Como Principal Atividade da Criança (Profª. Viviane C. Velasco Martinez);
 - Tema: A criança cidadã e outras crianças: a infância numa perspectiva histórica (Profª. Dra. Verônica Regina Müller);
8. Acabamento de parte dos brinquedos.

ATIVIDADES PREVISTAS PARA O 2º SEMESTRE DE 1997

1. Contato com as crianças;
2. Publicações em revistas dos trabalhos da Ludoteca;
3. Estudos, leituras, discussões, palestras sobre temas a serem estabelecidos.

Bibliografia:

- BONAMIGO E. M. R. & KUDE, V. M. M. Brincar : brincadeira ou coisa séria, Porto Alegre, Educação e realidade, 1991.
- CUNHA, N. H. S. Brinquedo, desafio e descoberta (subsídios para utilização e confecção de brinquedos), Rio de Janeiro, FAE, 1988.
- GARON, D. O brinquedo e a criança, Cadernos do EDM, comunicação e debates, São Paulo, CUPS/EDM, V.2, 1990.
- MOREIRA, M. S. Como desenvolver a psicomotricidade, São Paulo, Loyola, 1988.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. Jogo e linguagem: pontos para uma reflexão a respeito do valor da interação social no desenvolvimento infantil. USP.
- PICKARD, P. A criança aprende brincando, São Paulo, IBRASA, 1987.
- VAYER P. & RONCIN, C. A criança e o grupo, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem* , São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Endereço: Tânia Mara Bisinella

R. Hulda Huming de Campos, 71 – Ap. 202 – Vila Santo Antônio – Maringá – Paraná
CEP: 87030-320 – Fone: 044 – 263-2628 – E-mail:cadu@wnet.com.br

GTT.6.19. REAÇÃO E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: NOVAS BASES, NOVOS CAMINHOS

Angela Brêtas*

Resumo: A preocupação com a formação de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade justa e humana, levou-nos à buscar novas perspectivas para o desenvolvimento da disciplina Recreação ministrada na EEFD/UFRJ. À luz dos princípios do materialismo dialético histórico, juntamente com as premissas teóricas da corrente sócio-histórica da Psicologia, a disciplina Recreação se amplia, gerando espaços para reflexões aprofundadas sobre a realidade circundante abrindo, desta forma, caminhos para sua transformação.

A Recreação Da Qual Se Fala

A preocupação que norteia a discussão presente no desenvolvimento da disciplina Recreação, ministrada no curso de Licenciatura em Educação Física na Escola de Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é a de que o movimento humano não é algo vazio de significados.

O corpo humano é suporte de signos sociais (KOFES in BRUHNS, 1989; MEDINA, 1990; FREIRE in MOREIRA, 1992; SANTOS, 1994) e isto deve ser considerado como dado fundamental no desenvolvimento desta disciplina de modo a situá-la no contexto sócio-histórico.

Desta forma, a Recreação não se constitui num espaço onde o licenciando apenas aprende ou reproduz 'mais alguns joguinhos interessantes' com fins em si mesmos. Ao contrário, sem fugir de seus objetivos específicos e, sem perder de vista a ludicidade, constitui-se num momento de reflexão sobre o ser humano, sobre a consciência humana, sobre os valores que estão presentes na escola de um modo geral e nas aulas de Educação Física de modo particular.

Partindo do conceito de Recreação desenvolvido por MARTÍNEZ e ALVAREZ (s/d), buscamos situar nosso trabalho no seguinte ponto de vista:

...la Recreación se realiza por y para el hombre, y que por lo tanto es necesario contemplar que éste, en su proceso de desarrollo, crea y se recrea através de atividades que le possibilitam satisfacer las necesidades em su distintas dimensiones, y desarrollar sus potencialidades y aptitudes en comunión com otros hombres. (p. 24)

Esta perspectiva pressupõe que a formação da consciência dá-se através de um processo histórico-social e que existe uma realidade objetiva independente do pensamento do indivíduo sendo a Recreação mais um fenômeno desta realidade.

Na verdade, e ainda segundo MARTÍNEZ e ALVAREZ (op.cit.) a Recreação é:

... fenómeno más de una realidad total -articulada y única-, que se halla orgánicamente vinculado a outros fenómenos con los que se condiciona mutuamente, y que está sujeta a perenne movimiento y a cambio constante, pasando de unos cambios cuantitativos insignificantes y ocultos, a cambios cualitativos manifiestos y radicales, fruto de las contradicciones internas implícitas en los objetos y fenómenos de la naturaleza. (p. 12)

A palavra Recreação pode ser decomposta em três outras que nos interessam bem de perto:

CREAR	RE-CREAR	RE-CREAR-SE
(criar)	(re-criar)	(re-criar-se)

* Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre em Educação/Universidade Federal Fluminense; Especialista em Psicomotricidade/Universidade Estácio de Sá; Graduada em Educação Física/Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Na perspectiva sobre a qual desenvolvemos nosso trabalho, o CRIAR, o RECRIAR e o RECRIAR-SE ligam-se à ação do homem sobre o mundo, ligam-se ao que ele permanentemente deve fazer para sobreviver e continuar produzindo e transmitindo conhecimentos, de modo a prosseguir seu aprimoramento como ser humano.

A inter-ação destes elementos constituintes da Recreação dá-se de forma dialética.

A Recreação, para nós, constitui-se num espaço privilegiado de aprofundamento da discussão sobre a suposta neutralidade do lúdico. Constitui-se também, num espaço de construção coletiva de novos conhecimentos e constitui-se, ainda num espaço que pode influenciar na formação de educadores mais comprometidos com as mudanças necessárias para o surgimento de uma sociedade pautada em valores mais humanos.

Os alunos são levados a exercer seu direito de pensar criticamente, são levados a aprender com as diferenças, a respeitá-las e a entender que é na heterogeneidade que estão a riqueza e o desafio que fazem avançar o conhecimento.

A princípio, procuramos, através dos jogos e das brincadeiras tradicionais, levar os licenciandos a perceber a quem e para que servem os valores que permeiam estas atividades. Como refletem, caso isto aconteça, valores que são fundamentais para a manutenção do *status quo*.

A partir daí, buscamos a **recriação** destas atividades com base em novos valores. Na verdade, fazemos com os alunos vários exercícios de subversão. Subversão de regras, de formas, do uso do material, dos espaços, de papéis, das relações de poder, do tempo etc.

Basicamente procuramos recriar atividades que tenham um novo sentido e que não se limitem ao movimento mecânico e vazio.

Enfim, o objetivo é deslocar o eixo das atividades:

da exclusão	—————→	para a participação
do individual	—————→	para o coletivo
da competição exacerbada	—————→	para a solidariedade
do autoritarismo	—————→	para o diálogo
do ativismo	—————→	para a conscientização

Na cadeira de Recreação da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro alguns procedimentos concretizam estas questões e tornam viável a proposta de desenvolvimento da disciplina sob este ponto de vista. São eles:

- atividades desenvolvidas em grupos;
- leitura, discussão e apreciação crítica de textos.

De certa forma, tais procedimentos não diferem do modo como normalmente os professores desenvolvem suas disciplinas, entretanto, o que nos diferencia dos demais é a perspectiva de trabalho que adotamos apoiados em FRIGOTTO (1991):

Aqui se explicita, a meu ver, a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um triplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO in FAZENDA, 1991, p. 79)

Deste modo, obedecendo aos princípios da coerência e da disciplina teóricas, nossa abordagem da Recreação se dinamiza ao utilizarmos algumas premissas básicas da chamada corrente sócio-histórica da Psicologia. Dentre elas destacamos o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por L.S. Vygotsky (1987) e o conceito de Atividade

Compartilhada, desenvolvido por FORMAN & CAZDEN (1985) e RUBSTSOV (1989) a partir dos trabalhos de Vygostsky e colaboradores.

Salientamos, entretanto, que outros conceitos desta teoria estão presentes no desenvolvimento da disciplina mas, neste momento, serão secundarizados.

O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo VYGOTSKY (1987), o processo de desenvolvimento do indivíduo baseia-se no processo de maturação de seu organismo, geneticamente determinado e relacionado ao desenvolvimento da espécie humana e, nos processos de aprendizagem que possuem determinação sócio-cultural. Desde o nascimento estes aspectos se interligam de tal modo que os processos de desenvolvimento seguem os processos de aprendizagem.

VYGOTSKY (op. cit.) refuta as teorias que discutem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento que afirmam que estes são processos independentes e paralelos mas que a aprendizagem se utiliza dos resultados do desenvolvimento. O resultado direto desta concepção é que só ocorrerá aprendizagem depois que o desenvolvimento tiver atingido um determinado nível. isto é, as funções necessárias para a aprendizagem devem estar amadurecidas para que esta possa acontecer. Resumindo, este grupo de teorias afirma que a aprendizagem segue o desenvolvimento e, as conseqüências deste modo de pensar no interior da escola são bem conhecidas. Uma delas é que se deve aguardar o amadurecimento da criança para que ela possa aprender.

Outro grupo de teorias contestadas pelo autor é aquele que afirma que as leis do desenvolvimento são imutáveis e naturais e que o ensino não as modifica. A aprendizagem e o desenvolvimento são processos que se identificam totalmente, de um modo tal que, a cada etapa do desenvolvimento corresponde uma etapa da aprendizagem.

O terceiro grupo de teorias contestadas afirma que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são, a um só tempo, independentes e coincidentes, sendo o desenvolvimento mental o resultado da interação entre esses dois processos.

Para VYGOTSKY (op. cit.), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento situa-se num nível bastante diferenciado daqueles sustentados pelas teorias apresentadas acima. Para ele, há uma inegável relação entre um dado nível de desenvolvimento e a capacidade para aprender mas esta é profundamente dinâmica e envolve a participação dos outros indivíduos do grupo social.

A relação de aprendizagem dá-se entre sujeitos, que trazem consigo e irão transmitir, toda a história de seu grupo social. Para este autor, um dos fatores que precedem a aprendizagem é a imitação. Quando uma criança imita outra ou um adulto, está agindo de uma forma mais adiantada do que sua capacidade de compreensão a permitiria agir caso estivesse sozinha.

Com auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VYGOTSKY, 1987, p. 113) (grifo nosso)

Isto significa que aquilo que uma criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto ou de uma criança mais velha (ou que naquele momento saiba mais), poderá fazer sozinha amanhã. Esta imitação não se constitui em uma cópia exata do modelo socialmente dado. O indivíduo ao imitar re-significa o modelo, fornecendo-lhe suas próprias características. O resultado de sua compreensão do modelo, isto é, de sua internalização é uma nova forma, modificada pelo indivíduo.

O autor afirma que:

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (op. cit., p. 114)

Para Vygotsky, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (op. cit., p. 114)

Como conseqüência o papel do professor modifica-se radicalmente. Nesta perspectiva, ele deixa de ser um espectador dos progressos de seu aluno para tornar-se um criador de zonas de desenvolvimento proximal (ou de áreas de desenvolvimento potencial) forçando, deste modo, o aparecimento de funções psicológicas ainda não desenvolvidas.

Mudanças também ocorrem no interior da escola. No lugar do silêncio, da imobilidade, do individualismo, do esforço penoso e solitário entram em cena agora, as trocas, o movimento e as interações com os outros, sejam eles professores ou alunos.

O processo de aprendizagem torna-se solidário e alegre, e as determinações históricas, sociais, culturais e afetivas passam a ser consideradas. Isto implica no fato de se compreender o indivíduo que aprende como um sujeito histórico, e por isso, capaz de participar de modo ativo e interativo da construção de seu conhecimento.

Entendendo que o homem possui infinita e constante capacidade de construir conhecimentos e que o faz por necessidade de aprimorar-se continuamente como ser humano, propomos, na Recreação, atividades que irão ativar as zonas de desenvolvimento proximal dos licenciandos. Isto ocorre no momento em que uns auxiliam os outros a resolver problemas e vencer os desafios que são colocados pela professora.

Trabalha-se na zona de desenvolvimento proximal quando se tira dúvidas ou se completa o raciocínio do aluno. Quando, a partir de um problema trazido pela professora, os alunos refletem, discutem e juntos, constroem um novo conhecimento. Criando e recriando idéias e/ou objetos de modo a solucionar juntos o problema proposto os alunos se recriam nesta ação renovadora.

O Conceito de Atividade Compartilhada.

A partir dos trabalhos de VYGOTSKY e colaboradores, o estudo da atividade grupal tomou outra direção. Pesquisas vêm sendo desenvolvidas por estudiosos interessados em compreender o papel da atividade conjunta no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, também, investigar de que forma este tipo de atividade favorece a apropriação do conhecimento.

FORMAN & CAZDEN (1985) contataram que uma idéia ou pensamento de um indivíduo sobre determinado assunto, pode ser aprimorado quando este indivíduo o expressa para outras pessoas.

Ao transmitir sua idéia para outrem, o indivíduo a refina, aumentando o grau de articulação e de precisão de sua verbalização.

Numa outra pesquisa, FORMAN (1989) constatou que a resolução conjunta de um problema numa atividade compartilhada por pares de crianças leva à criação de zonas bidirecionais de desenvolvimento proximal. Isto significa que cada criança ao tentar resolver o problema, trabalha num nível de atividade mental que não alcançaria se tivesse que resolvê-lo sozinha. As crianças, ao discutirem e buscarem a resolução do problema em questão, interagem

de uma forma tal, que alternam os papéis de professor e de aluno. Melhor dizendo, a troca de saberes possibilita a cada criança, a cada momento, ensinar e aprender.

Entretanto, há que se levar em conta que os participantes de uma atividade deste tipo, podem não se beneficiar igualmente da interação ocorrida pois, nem sempre os indivíduos estão dispostos a trocar verdadeiramente seus conhecimentos.

Com relação a isto, RUBTSOV (1989) destaca que há diferentes níveis de participação neste tipo de atividade. Estes evoluem de uma participação na qual cada indivíduo está preocupado apenas em resolver a sua parte na tarefa, até uma participação na qual os indivíduos compreendem que a resolução do problema está condicionada ao trabalho, realmente, conjunto. Isto significa:

... em termos cognitivos, sair do estado de concentração típico do primeiro nível para um estado de descentração total, com conseqüente desenvolvimento mental. Nela, a orientação individual e os conflitos interacionais desaparecem. (p. 632-633)

Também deve ser considerado que não é qualquer tipo de atividade conjunta que leva ao desenvolvimento cognitivo. Há que se ter um problema a ser resolvido e, esta resolução só ocorrerá se os indivíduos perceberem que é sua atuação conjunta, isto é, sua atuação descentrada que os conduzirá a seu objetivo.

Como se dá na prática a relação Recreação-Zona de Desenvolvimento Proximal/Atividade Compartilhada

Como já foi dito, nas aulas de Recreação são propostas atividades nas quais há um problema para os alunos solucionarem. Algumas vezes em pequenos grupos, outras vezes, toda a turma se envolve com apenas um desafio.

Vamos dar alguns exemplos de modo a tornar mais claras estas relações.

a) A dança das cadeiras:

A turma é dividida em dois grupos. Um é formado pelos alunos que irão participar da atividade que será proposta (grupo 1), outro é o dos alunos que ficarão apenas observando (grupo 2). A professora solicita ao grupo 1 que brinque da "dança das cadeiras". Ao grupo 2 é solicitado que observe as expressões dos colegas participantes.

É interessante perceber as expressões constrangidas de quem é eliminado da brincadeira.

Não há nenhum tipo de aparelhagem de som. A brincadeira se desenvolve com as músicas cantadas pela professora. Esta, num dado instante, pergunta à turma como se pode brincar da dança das cadeiras sem que as pessoas precisem ser eliminadas.

No primeiro momento surpresa e silêncio. Como modificar essa brincadeira tão tradicional ?

A professora percebe a dificuldade que os alunos têm para modificar o que está estabelecido e que já foi tantas brincado. Para auxiliar os alunos a alcançarem o ponto fundamental deste problema, a professora diz que, naquele momento eles irão brincar de uma dança das cadeiras diferente.

Ao invés de saírem as pessoas, saem as cadeiras e as pessoas têm que continuar sentando (onde quer que seja, exceto no chão). Os alunos brincam desta variação e começam a perceber as diferenças entre as duas versões experienciadas.

A professora insiste e volta a perguntar o que pode ser modificado na brincadeira tradicional de modo que não seja necessário eliminar ninguém. Desta vez os alunos começam a falar, surgem idéias, eles percebem que podem modificar o que está estabelecido, o que é

considerado tradicional, aquilo que todo mundo já conhece. Diante desta nova percepção sobre os fatos, os alunos se arriscam, ousam ser autores e compartilham opiniões.

Aluno 1: - “*continuam saindo as cadeiras mas quem perde o lugar vai cantar*”.

Experimenta-se esta nova forma de brincar.

Aluno 2: - “*Parem um instante ! Cada um que for saindo e vier para cantar, deverá cantar uma música diferente !*”

Torna-se a experimentar.

Aluno 3: - “*Parem, parem ! Quem for saindo deverá ser o maestro, continuar sem repetir as músicas, e ficar de costas para as cadeiras, regendo o coral que vai aumentando*”.

Experimenta-se esta nova versão

É interessante destacar que são dadas inúmeras sugestões. Os alunos conversam entre si e com a professora, uns complementam as idéias dos outros. Todas as sugestões são consideradas válidas e são experimentadas.

Ao final da aula, no momento de avaliação do ocorrido, os alunos afirmam que nunca tinham pensado em modificar uma brincadeira como esta (tão tradicional e tão conhecida). Além do que, nunca tinham parado para refletir sobre os valores que estão presentes numa atividade tão simples. E mais, que este tipo de exercício reflexivo fica muito mais fácil de ser realizado em grupo, que sozinhos não pensariam e nem fariam algo semelhante e que a participação dos outros elementos do grupo foi fundamental para a construção deste conhecimento.

Este é o momento do **re-criar-se**, é o momento do salto qualitativo no processo.

Quando os alunos percebem que são capazes de modificar o estabelecido e criar novas situações, estão se recriando.

Descobrimo novas dimensões em si e nos outros, redescobrem-se neste coletivo. É uma nova unidade na diversidade. Um ciclo se completa, preparando um outro ciclo que se abre à novas investigações e aos novos olhares destes novos sujeitos.

Estes novos sujeitos construtores de conhecimentos estão, agora cientes de sua capacidade de transformar a si e ao mundo. Basta querer.

Mais uma vez reforçamos nossa caminhada em FRIGOTTO (1991) quando afirma:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO in FAZENDA, 1991, p. 81)

Enfim, este é apenas um dos inúmeros exemplos que temos para ilustrar a forma encontrada para iluminar uma prática acadêmica com a luz de uma teoria que cada vez mais se reforça, se renova e se revitaliza no cotidiano da sala de aula.

Referências Bibliográficas:

BRUHNS, Heloisa T. (org). **Conversando sobre o corpo**. 3ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 1989.

FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ed. São Paulo, Cortez, 1991.

FORMAN, Ellice e CAZDEN, Courtney. Exploring Vygotskian perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In: WERTSCH, James V. **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, Cambridge University Press, p. 323-347, 1985.

FORMAN, Ellice. The role of peer interaction in the social construction of mathematical Knowledge. **International Journal of Education Research**. Evanston. v.13, p. 55-69, 1989

MARTÍNEZ, Hernando Enciso e ALVAREZ, Carlos Alberto Rico. **Fundamentos de la**

Recreación Bogotá, Colômbia, CERLIBRE, s/d.

MOREIRA, Wagner Wey (org.) Educação Física e Esportes - Perspectivas para o século XXI. Campinas, São Paulo, Papirus, 1992.

RUBTSOV, V.V. Atividade compartilhada como condição de gênese das ações cognitivas da criança. **International Journal of Educational Research**, v. 13, p. 623-636, 1989.

SANTOS, Angela Brêtas G. O Corpo em movimento e a alfabetização: proposta para um trabalho corporal significativo. Niterói, UFF, 1994. Dissertação de mestrado.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Endereço: R. Barão de Mesquita, 620 casa 10 - Andaraí - Rio de Janeiro RJ - CEP 20.540-003

GTT.6.20. A ATUAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA PROGRAMAÇÃO DE LAZER DE UM ACAMPAMENTO DE FÉRIAS

Edmur Antonio Stoppa*

Resumo: O trabalho aqui apresentado visa contribuir com a reflexão sobre a atuação dos profissionais de lazer nos acampamentos de férias, através de considerações em relação à forma de atuação e o conteúdo das atividades, aspectos esses na programação de lazer que podem influenciar os locais, no cumprimento ou não de seus papéis, enquanto um espaço específico de lazer para crianças e adolescentes.

Classificados enquanto equipamentos específicos de turismo social não-urbanos (Camargo, 1979, p. 35), os acampamentos de férias, nos últimos anos, se transformaram em mais uma das opções para crianças e adolescentes, das classes mais privilegiadas, viajarem, seja nas férias, seja em outro período, realizando jogos, brincadeiras e passeios em contato com a natureza.

Atendendo, durante todo o ano, a uma grande quantidade de participantes, das mais variadas regiões do país, os acampamentos de férias possuem, em seus quadros de recursos humanos, a atuação de profissionais das mais diversas áreas de formação, entre elas a área de educação física.

Considerado um importante espaço para a troca de experiências e convivência entre os participantes de variadas idades, acredito que a forma de atuação utilizada nesses locais necessita de uma melhor reflexão e discussão. Nesse sentido, Bonacella afirma que esse tipo de atividade é geralmente elogiado e quando críticas são feitas, essas se dirigem apenas a itens superficiais da organização em geral, sem questionar aspectos como o valor educacional, filosofia, objetivos ou metodologia da atividade (1985, p. 23).

Assim, visando contribuir com a reflexão sobre a atividade, levanto alguns pontos que considero importantes, em relação a atuação dos profissionais de lazer, lazer esse entendido como "...a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no 'tempo disponível'. O importante como traço definidor, é o caráter 'desinteressado' dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada. A 'disponibilidade de tempo' significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa"(Marcellino, 1987, p. 31)..

Em primeiro lugar, como se caracterizaria a atuação dos profissionais nos acampamentos de férias? Será que sua atuação equivaleria à atuação do profissional de educação física "tarefeiro" que atua no lazer, da qual fala Marcellino?

Discutindo a "dicotomia teoria/prática na educação física", Marcellino afirma que o profissional de educação física, que atua na área do lazer, não estabelece uma prática, mas sim um "tarefismo", além de confundir a prática do lazer, com a prática profissional que o lazer requer, pois o profissional desconhece a teoria do lazer, reduzindo sua atuação a um fazer não refletido (1995, p. 77).

Para o autor, esse "tarefismo", observado ainda hoje nas aulas de recreação/lazer, do curriculum de educação física de muitas escolas superiores e nos "manuais" da área, acontece, pois, apesar do profissional de lazer possuir curso superior, ele é, com raras exceções, relegado a uma posição inferior, subordinado ou a outros profissionais com curso superior, ou a "administradores públicos" sem qualquer formação, no setor público (Idem).

* Mestrando em Educação Física, na área de Estudos do Lazer, da Faculdade de Educação Física da Unicamp, membro do grupo de Pesquisa "Lazer e Educação" da FEF-Unicamp.

Diretamente ligado ao “tarefismo” influenciando na atuação do profissional estão os “pacotes de lazer”, criados como um receituário, nos gabinetes, para o simples consumo, procurando preencher todo o tempo das pessoas com as atividades programadas.

Verifica-se assim a dicotomia teoria/prática, na medida em que os pacotes de lazer são pensados, geralmente, por um coordenador e executados por monitores, mediante a exclusão, desses últimos, do processo geral de criação da programação proposta. Exclui-se também a participação das pessoas que são o alvo das atividades, ignorando seus desejos e expectativas, impondo, desse modo, modelos e horários específicos para a realização da programação de “lazer”.

Assim, como são criadas e programadas as atividades de lazer de um acampamento de férias?

Em relação ao programa de atividades de um acampamento de férias, acredito que ele deva ser discutido e criado por todos os profissionais, a partir das aspirações dos participantes trabalhando com a possibilidade de livre adesão às atividades e também com a não-atividade.

Deve o acampamento realizar a programação procurando contemplar os seis conteúdos culturais do lazer (Dumazedier, 1980a, p.110; Camargo, 1989, p.18), nos três gêneros, buscando a superação dos níveis (Dumazedier, 1980b, pp.71-75), objetivando não apenas o descanso e divertimento mas, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e social dos participantes. A livre adesão seria a possibilidade de optar entre participar em uma ou outra atividade, podendo até mesmo optar pela não realização das atividades propostas.

Acho importante, também, que os acampamentos de férias tenham espaços vazios, durante a sua programação, onde nenhuma atividade é programada, buscando-se com isso estimular nas pessoas o hábito da criação de suas próprias atividades, organizando-se para tal, de modo a buscar a sua autonomia, sem depender da presença de animador sócio-cultural.

Desse modo, será que os acampamentos de férias, idealizados enquanto um espaço específico de lazer para as pessoas, tem cumprido o seu papel, ou ocorreria um processo semelhante ao das cidades, descrito por Perrotti?

O autor observou uma crescente mercantilização dos espaços livres das cidades, trazendo como consequência o bloqueio do lúdico, oferecendo como substituição à criança, a vivência, através de produtos culturais, daquilo que é negado no real (op. cit. p. 25).

Para ele, a produção cultural não deve ser entendida como “estrutura de consolação”, substituição ou negação da vida, mas como resgate do lúdico, alargamento do real através do simbólico (Ibid, p. 26).

Por fim, como são determinadas as regras de convivência existentes em um acampamento? São essas regras explicitadas e discutidas com os participantes?

Afirmando que o “jogo do saber” pode ser praticado, de um modo ou de outro, em todo e qualquer espaço social, Marcellino tece várias considerações, em relação à atuação do professor na sala de aula (1994, p. 61), que contribuem muito na reflexão sobre a atuação do profissional de lazer nos acampamentos.

Para Marcellino, geralmente os professores estabelecem, em sala de aula, as regras de modo arbitrário, não as explicitando e exigindo o seu cumprimento. Para ele, isso pode levar a reações conformistas ou de resistência, ou seja, o adestramento como forma de aceitação ou a indisciplina. (Idem).

Ao contrário disso, o professor deveria colocar-se em jogo, correr riscos e não jogar o seu jogo, o “jogo do poder” (Ibid p. 62). Contudo, isso não quer dizer que ele deva renunciar ao seu papel de docente, mas procurar transformar o poder docente instituído pela escola, em poder docente delegado pelos alunos, “a partir de critérios de competência, seriedade e compromisso” (Ibid p. 63).

Porém, o fato de discutir com os participantes, o que e como fazer, explicitando as regras de cuja elaboração as pessoas devam participar, não implica em perda de espontaneidade, pois todo jogo as tem e como tal “ele cria ordem e é ordem” (Huizinga, 1993, p. 13), sendo assim “...uma ordem muito mais eficaz porque aceita pelo grupo e elaborada conjuntamente (Marcellino, 1994 p. 61).

Portanto, os professores na sala de aula, bem como os profissionais nos acampamentos de férias, devem atuar de modo a buscar o “jogo do saber”, como forma de resgate do lúdico no dia-a-dia vivido, caminhando para um “ponto de equilíbrio entre a disciplina e o prazer”, em um “espaço de diálogo, de vivência e convivência” (Ibid, p. 70).

Assim, é muito importante que os profissionais das diversas áreas que atuam com o lazer, conheçam a teoria do lazer, de modo que dominando a sua especificidade possam relacioná-la com os demais campos de atuação humana, refletindo sobre a sua atuação profissional, atuação essa baseada na proposta de Winnicott(1975, p.152), ou seja, enquanto mediador entre a criança e sua bagagem cultural e o espaço de lazer.

Referências bibliográficas:

- BONACELLA, Paulo H. Acampamento de férias: parar para pensar. **Revista Corpo e Movimento**. São Paulo: anoII, nº 5, p. 23, nov. 1985.
- CAMARGO, Luiz O. L. Recreação pública. **Cadernos de lazer**. São Paulo: Sesc, nº 4. pp. 29-36, maio 1979.
- _____. **O que é lazer**. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUMAZEDIER, Joffre. **A teoria sociológica da decisão**. São Paulo: Sesc, 1980b.
- _____. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980a.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed., São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1993.
- MARCELLINO, Nelson C. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Motrivivência**. Florianópolis: vol. 8, dez.1995.
- MARCELLINO, Nelson C. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Régis (org.) **Sala de aula que espaço é esse**. 8 ed., Campinas: Papyrus, pp. 59-70, 1994.
- _____. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. 4 ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Endereço: R. Juinamirim, 30 Jaraguá - São Paulo- SP CEP 05181-610 - Fone (011) 841 1156.

GTT.6.21. RELAÇÕES ENTRE RECREAÇÃO/LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA: NOTAS HISTÓRICAS

Victor Andrade de Melo*

Resumo: Este estudo objetiva pontuar no decorrer do tempo as relações entre a Educação Física (EF) e a Recreação/Lazer no Brasil, pretendendo identificar especificidades e problemas que se estabeleceram neste percurso. Penso que esta seja uma possível contribuição para a reflexão sobre o atual estágio da presença das discussões ligadas a Recreação/Lazer no âmbito da EF brasileira. Em um esforço de delineamento, optei por privilegiar análises em torno da formação profissional na EF brasileira. O contexto e a forma com que se mantiveram as relações e a aproximação da Recreação/Lazer com a EF forjaram algumas compreensões a serem questionadas: a) uma compreensão funcionalista das atividades de lazer; b) uma tendência a redução das atividades de lazer a uma de suas possibilidades: as atividades físicas; c) a desconsideração com as especificidades e peculiaridades das atividades de lazer; d) uma carência de compreensão teórica aprofundada.

Este estudo não tem a pretensão de apresentar uma definitiva análise histórica das relações entre a Educação Física e a Recreação/Lazer no Brasil. Antes pretende, ao pontuar no decorrer do tempo tal aproximação, identificar algumas especificidades e problemas que se estabeleceram neste percurso. Penso que esta seja uma possível contribuição para a reflexão sobre o atual estágio da presença das discussões ligadas a Recreação/Lazer no âmbito da Educação Física brasileira.

A própria amplitude conceitual dos termos 'Educação Física' e 'Lazer' lança desafios para a abordagem histórica a ser realizada. Por exemplo, se considerarmos um conceito ampliado de Educação Física, onde o esporte (aqui entendido como o campo esportivo) também estaria contemplado, tais relações podem ser situadas desde o surgimento deste campo no Brasil, percebido notadamente a partir do quarto final do século XIX. O esporte entra na realidade nacional, mais especificamente na cidade-estado sede do Governo (Rio de Janeiro), fundamentalmente como uma forma de lazer em uma cidade carente de divertimentos (MELO, 1996a). Logo, o esporte sempre foi considerado uma forma privilegiada de lazer, relação possível de ser analisada dependendo do enfoque.

Assim, se faz mister delinear um enfoque para a análise, não somente no sentido de facilitar o trabalho de pesquisa, como também de possibilitar que, focalizando determinados aspectos de interesse central, seja possível colher informações úteis aos intuítos que conduziram a busca de entender historicamente o problema. Isto é, se o passado tem determinada relação e compromisso com a compreensão do presente, o presente também apresenta alguns parâmetros, inferências e injunções que balizam nossa ida ao passado. Neste estudo, optei por privilegiar análises em torno da formação profissional na Educação Física brasileira. Quando as preocupações com a Recreação/Lazer passaram a fazer parte dos cursos de formação em Educação Física? O que estaria por trás deste interesse?

Na verdade, ao levantar tais informações pretendo identificar a partir de apontamentos históricos, concedendo ênfase aos aspectos relacionados à formação profissional, como se construiu o que parece ser uma constatação clara no presente: as atividades de Recreação/Lazer não foram, nem tão pouco deveriam ser, dirigidas exclusivamente por professores de Educação Física; mas no Brasil, historicamente estes vêm ocupando grande espaço, no âmbito das universidades e mais destacadamente no mercado de trabalho de atividades dirigidas (colônia de

* Mestre em Educação Física; Doutorando em Educação Física - Universidade Gama Filho.

férias, atividades de lazer em empresas, atividades de secretarias governamentais específicas etc.). Será possível, desta forma, também entender os problemas que se apresentam ao redor desta constatação. Problemas que ainda contemporaneamente podem ser identificados em nossa prática.

Tal constatação é plenamente comprovada por Márcia Franceschi Neto (1991). Em seu estudo, a autora mostra que a população normalmente associa o lazer às atividades físicas. Para ela isto tem ligação direta com a formação e campo principal de conhecimento da maioria dos *profissionais que atuam no campo do lazer*: professores de Educação Física, embora, muito mais do que no passado, profissionais de outras áreas têm ocupado espaço.

Ora, não são incompreensíveis tais representações. No contexto histórico da introdução das preocupações com a Recreação/Lazer no Brasil foram denotadamente privilegiadas as atividades físicas. Isto tem relação direta com o sentido que as atividades recreativas, e as *atividades físicas, ganharam no Brasil, como recuperadoras da força de trabalho do operariado*, extenuado pelas duras condições a que estava submetido, e como componente na manutenção de sua 'saúde', elemento fundamental para um país que pretendia ser 'moderno'. Esta ênfase, então, determina e aponta o professor de Educação Física como o de perfil mais adequado para atuar com tais atividades.

Esta identificação parece ter se estabelecido pronunciadamente a partir da necessidade de formar profissionais adequados para atuarem em dois fóruns, duas grandes preocupações na época: a) nos recém-criados 'centros de recreio' (também chamados de 'praças de esportes' e com sentido similar às 'ruas de lazer'), notadamente nas cidades de Porto Alegre e São Paulo; e b) ministrando Educação Física para crianças do primeiro segmento escolar (correspondente as atuais 1ª à 4ª séries).

Fenômeno observável em vários países do mundo, no Brasil as 'praças de esporte' ou 'centros de recreio' se desenvolveram por volta da década de 30, estando em plena consonância com o contexto sócio-político da época. Havia um esforço centralizado e generalizado, desde meados do século XIX, para a busca de 'modernização' do País, que passava inclusive pelo desenvolvimento de estratégias higiênicas, ligadas a um projeto de controle corporal. Além do mais, as cidades, notadamente São Paulo, começavam a passar por um processo de grande crescimento com o desenvolvimento da industrialização, que cada vez mais atraía a população para as áreas urbanas, retirando-as do seu contexto rural original.

Assim, alguns autores passaram a preconizar que os parques, centros e praças seriam a solução para os problemas que a 'modernidade' apresentava. Nicanor Miranda, em livro publicado na década de 40 (e republicado em 1984), em poucas páginas aborda estas possibilidades. Ao falar da industrialização crescente, o autor acredita que:

"...provocou distúrbios imensos na conduta dos homens, na repartição da terra, nos empreendimentos, no movimento irrefreável de gente nas cidades..."(p.17).

Este processo é responsável por *"... as condições se deterioram e se opõem às necessidades vitais do homem"* (p.17). Assim, *"...a criação e a manutenção de logradouros recreacionais constituem necessidade de ordem social e questão de saúde pública"* (p.16). Enfim, para o autor:

"O centro de Recreio é a solução para esse problema da cidade moderna, principalmente se metrópole. A finalidade de um Centro de Recreio é equacionar e resolver o problema higiênico, educativo e recreacional da criatura metropolitana" (p.16).

A experiência pioneira surge em Porto Alegre, por iniciativa de Francisco Gaelzer, ainda no final da década de 20, logo se propagando por várias cidades do Rio Grande do Sul. Já

em São Paulo. Nicanor Miranda¹, inspirado na experiência norte-americana e preocupado com as crianças envolvidas no rápido processo de industrialização, funda em 1935 os 'clubes de menores operários', mesmo ano em que é criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreio. Nestes 'clubes' e 'praças', a utilização de atividades físicas (jogos, esportes, ginástica, caminhadas, torneios, dança etc.) era bastante estimulada e destacável, embora não exclusiva, em relação a outras atividades, como por exemplo, as de cunho artístico.

É aproximadamente neste momento que as escolas de formação profissional na Educação Física brasileira se organizam mais efetivamente. Desde o início foram observáveis preocupações com a capacitação dos seus alunos para atuarem nos parques e centros, embora preocupações mais claras e estabelecidas com a 'Recreação/Lazer' tenham se dado em virtude de outra grande preocupação: a necessidade de atuação diferenciada com as crianças mais novas, aquelas que freqüentavam o primeiro segmento do 1o grau.

A presença da Educação Física nas Escolas Normais, dedicadas a formar o professor que atua na instrução básica primária, se observa desde a criação das primeiras escolas desta natureza, ainda no período do Império². Passando pelas famosas preocupações de Rui Barbosa (1882)³, pela reforma educacional do Distrito Federal (Rio de Janeiro) de 1928⁴, tais preocupações chegam ao contexto da formação profissional em Educação Física.

Embora já existissem preocupações anteriores, como nos cursos de formação do Estado do Espírito Santo, foi mesmo com a fundação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) que as preocupações com a formação de profissionais preparados para atuar com a Educação Física no 1o segmento escolar se tornaram institucionalizadas no nível nacional. Naquele momento todas as escolas e cursos de formação de professores de Educação Física em funcionamento no Brasil tiveram que se adequar e seguir o modelo de formação da ENEFD, onde eram oferecidos cinco cursos, entre os quais um dedicado à formação do normalista: Curso Normal de Educação Física, realizado em um ano e oferecido aos que já tivessem concluído o curso normal.

As primeiras preocupações com a 'Recreação' e as primeiras discussões ligadas ao lazer no âmbito da formação profissional em Educação Física surgem na medida que acreditava-se que as 'atividades recreativas' seriam as adequadas para as crianças da faixa etária alvo⁵. Nos programas dos 'Cursos Normal de Educação Física' fica claro a ênfase que era dada às discussões em torno da 'Recreação', tanto nos seus aspectos 'práticos' (com unidades destinadas às possibilidades de atuação como danças, atividades musicais, folclore, jogos, teatro, atividades

¹ Nicanor Miranda desenvolveu muitos estudos e relatos de experiência sobre a recreação pública e os centros de recreação, fartamente apresentados em congressos e em revistas especializadas da época. Sugiro, aos que querem compreender melhor, dois estudos ainda facilmente encontrados nas bibliotecas e livrarias: 'Organização das atividades de Recreação' e '200 jogos infantis' (a editora Itatiaia recentemente publicou novas edições destas obras).

² Inezil Penna Marinho (1957) afirma que já em 1876, quando foram criadas duas Escolas Normais no município da Corte, se previa a prática da ginástica entre as matérias especificadas.

³ Rui Barbosa foi o relator de um projeto de reforma do ensino primário neste ano, onde defende arduamente a inclusão da Educação Física entre as disciplinas importantes da formação escolar (MARINHO, 1952).

⁴ Esta importante reforma, referendada pela assinatura do decreto-lei n.3281, por Antônio Prado Junior, foi conduzida por Fernando de Azevedo. Além de valorizar a Educação Física enquanto disciplina, se preocupava em criar uma Escola Profissional de Educação Física. Maiores informações podem ser obtidas nos estudos de Marinho (*ibid*) e Victor Andrade de Melo (1996b).

⁵ Uma discussão sobre os motivos dos privilégios para atividades desta natureza podem ser observada no estudo de Marinho (1957).

sociais, entre outras) quanto nos aspectos 'teóricos' (função da 'Recreação' no mundo moderno, aspectos psicológicos, aspectos sociais, entre outras)⁶.

Livros de Educação Física começam a reservar espaços significativos para abordar estes aspectos, sob os mais diversos ângulos⁷, além de surgirem os primeiros livros específicos dedicados a Recreação⁸. Em geral, contudo, estes livros estavam mais preocupados com o elencar de jogos e brincadeiras, reservando somente pequenos espaços introdutórios para as discussões teóricas sobre as especificidades dos momentos e possibilidades de lazer.

No âmbito da Educação Física, dois estudos de Marinho (1955;1957) parecem ter sido os primeiros a discutir com profundidade aspectos da Recreação e sua presença no contexto da formação profissional de Educação Física. Este professor foi realmente responsável por muitas discussões teóricas e iniciativas relacionadas à Recreação, inclusive no interior da ENEFD, instituição da qual foi professor. Suas ações no interior desta escola são de importante relevância, devido ao importante espaço que ocupava no cenário da Educação Física nacional, já que era a escola-padrão, responsável por uniformizar e liderar o desenvolvimento da Educação Física nacional⁹.

Os cursos de formação profissional na área começaram a sentir a necessidade e muitas foram as propostas de inclusão de uma disciplina específica para o estudo da Recreação. Ou ao menos eram fartamente estimulados enfoques ligados à temática em disciplinas já existentes. No interior da ENEFD, diversas iniciativas neste sentido foram observáveis.

Em 1945, o prof. Antônio Pereira Lira propusera a criação da cadeira de 'Recreação e Jogos', depois de uma viagem que realizou a Argentina e ao Uruguai para conhecer a Educação Física daqueles países, onde as escolas de formação possuíam tal disciplina. Proposta semelhante foi formulada pelo prof. Waldemar Areno em 1959, mesmo ano em que a profa. Maurette Augusto publica artigo sobre a importância da Recreação no mundo contemporâneo¹⁰. Nesta altura, um dos departamentos que congregavam as disciplinas já se denominava 'Departamento de Ginástica/Recreação'.

Outras importantes ações foram também desenvolvidas, como a realização de cursos específicos. Por exemplo, os 'Cursos de Aperfeiçoamento de Recreação e Jogos', cuja primeira edição ocorreu em 1957, a cargo do prof. Marcel Rodgers, membro da *International Recreation Association*, com 98 inscitos. Até onde foi possível identificar, este curso aconteceu pelo menos até 1960.

Quero destacar também a realização do 'Curso de Especialização em Recreação', organizado por Inezil Penna Marinho em 1958. Este curso contou com 61 inscitos, dos quais somente 21 foram aprovados nas avaliações, divididas em três parâmetros: frequência, provas e trabalhos. Foram realizadas 63 aulas, 29 teóricas e 34 práticas, conduzidas por uma equipe multidisciplinar (professores de várias especialidades), onde foram abordados os seguintes conteúdos: pedagogia; psicologia; atividades com aparelhos e jogos motores; sessão historiada, sessão dramática e dança; metodologia e técnica; brinquedos cantados; música; bandas de música; trabalhos e artes manuais; lutas; natação; teatro; artes plásticas.

⁶. Importante entender que a utilização do conceito de Recreação, guardando-se as devidas proporções, em muito se aproximava do que hodiernamente temos tratado como 'Lazer'. Maiores informações sobre estes programas podem ser obtidas no estudo de Marinho (*ibid.*).

⁷. Ver, por exemplo, o livro de Mário M. Ramos (1944).

⁸. Por exemplo, eram muito utilizados os livros de N. Pithan Silva (1959) e Ethel Bauzer Medeiros (1959).

⁹. Maiores informações sobre a ENEFD e sua importância para a educação física nacional podem ser obtidas no estudo de Melo (1996b).

¹⁰. Arquivos da ENEFD, n.14, dez/59.

Enfim, estes são apenas alguns apontamentos que permitem perceber como na história as relações entre Educação Física e Recreação/Lazer fartamente se estabeleceram. Não sem problemas, alguns que até hoje, mesmo que de forma diferenciada, ainda se apresentam em nosso cotidiano. Na verdade, penso que o contexto e a forma com que se mantiveram as relações e a aproximação da Recreação/Lazer com a Educação Física forjaram algumas compreensões a serem questionadas a partir de uma ótica diferenciada: a) uma compreensão funcionalista das atividades de lazer, fundamentalmente dedicadas a corrigir os problemas da civilização contemporânea e adaptar o indivíduo à nova ordem social em vigor; b) uma tendência a redução das atividades de lazer a uma de suas possibilidades: as atividades físicas; c) a desconsideração com as especificidades e peculiaridades das atividades de lazer; d) uma carência de compreensão teórica aprofundada, responsável inclusive pelos problemas anteriores.

Esta carência de compreensão teórica é, a meu ver, o cerne dos problemas que acometem a atuação do professor de Educação Física no campo do lazer. Os problemas têm relação direta com uma compreensão distorcida e parcial que se reflete em uma atuação limitada e pautada no senso comum, que não exponencia todas as possibilidades de contribuição para a sociedade. É fundamental que se perceba a abrangência e a natureza peculiar deste campo de atuação. *Não se pode reproduzir, no âmbito das atividades de lazer, as mesmas compreensões e ter os mesmos objetivos do que se têm na escola ou no campo esportivo.* Existem referenciais teóricos próprios que devem ser considerados na formulação e execução de qualquer proposta de lazer.

A despeito destes problemas - apresentados na história, mas bem possivelmente identificáveis contemporaneamente, sem dúvida algo tem mudado nos últimos anos e algumas boas novidades têm chegado ao contexto das discussões acerca do lazer no âmbito da Educação Física. Já é possível identificar enfoques diferenciados e preocupações teóricas mais estabelecidas, causa e conseqüência de uma produção teórica mais intensa. Nos últimos anos podemos perceber o aumento de estudos com preocupações relacionadas ao lazer, plenamente identificável nos congressos e revistas científicas da área.

Este novo trâmite de informações e preocupações tem também relação com a aproximação com as contribuições de profissionais de outras áreas, seja diretamente no interior das faculdades de Educação Física, onde destaco a excelente experiência da UNICAMP, ou não. O Lazer, enquanto uma área multidisciplinar, não pode prescindir da contribuição dos mais diversos enfoques (sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais têm se destacado em seu estudo) e o professor de Educação Física não pode prescindir destas contribuições para referendar o seu trabalho..

Assim, a despeito da longa relação, no interior da Educação Física brasileira só recentemente este assunto tem sido mais profunda e sistematicamente discutido. Creio que duas importantes marcas recentes deste novo momento de discussão teórica merecem ser destacadas:

a) a realização dos Encontros Nacionais de Recreação e Lazer (ENAREL). Realizados desde 1989¹¹, apesar da sua inconstante qualidade, tais encontros são, sem dúvida, ainda um importante fórum de discussão, praticamente o único com certa periodicidade;

b) a organização de um departamento de lazer na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Este departamento já oferece uma possibilidade de bacharelado em lazer (graduação), além de áreas de concentração no Mestrado e Doutorado. Desenvolve também projetos de extensão, como assessorias a prefeituras, e orienta as atividades de uma Empresa

¹¹. Os três primeiros Encontros (1989, 1990, 1991) foram realizados em Brasília, sendo os dois primeiros ainda com a denominação de Encontro de Profissionais de Recreação e Lazer. Depois, sucessivamente, no Rio de Janeiro, São Paulo (Bertioga), Brasília, Recife e Porto Alegre.

Júnior que atua na área de consultoria, apoio técnico e desenvolvimento de estudos e projetos na área de lazer.

Certamente temos avançado, mas não podemos acreditar que tais avanços foram suficientes para eliminar definitivamente os problemas que ainda persistem entre os professores de Educação Física que atuam no campo de lazer. Ao reconhecer o lazer como um potencial, e cada vez maior, campo de atuação, o professor de Educação Física não pode encará-lo como mais um campo e/ou reforçar o senso comum que acaba por privilegiar abordagens funcionalistas. O lazer deve ser entendido como privilegiado campo de intervenção social, a partir de uma atuação efetiva no campo cultural.

Para isso, há necessidade de entender que o lazer tem sua especificidade. O que de forma nenhuma significa isolamento de outros campos de vivência social, inclusive do trabalho. É necessário também entender a complexidade das conceituações em torno do lazer e suas diversas abordagens. Um conceito de lazer é fundamental para o profissional, facilita o planejamento de ações e vincula diretamente o seu trabalho a uma determinada visão de mundo.

Estes são desafios hodiernos a serem buscados

Referências Bibliográficas:

- AUGUSTO, Maurete. Recreação: sua importância na vida atual. *Arquivos da ENFED*, Rio de Janeiro, ano 11, n.14, p.21-30, dez/59.
- FRANCESCHI NETO, Márcia. *Concepções de lazer em suas relações com a Educação*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MARINHO, Inezil Penna. *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1952.
- _____. *Curso de fundamentos e técnicas da recreação*. Rio de Janeiro: tipografia Batista e Souza, 1955.
- _____. *Educação física, recreação e jogos*. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1957.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Jogos para recreação*. Rio de Janeiro: INEP, 1959.
- MELO, Victor Andrade de. O esporte no contexto cultural do Rio de Janeiro do final do século XIX - um projeto de pesquisa. In: RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes (org.). Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 4, Belo Horizonte, 1996a. *Coletânea*. P.519-526.
- MELO, Victor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos - uma possível história*. Campinas: Unicamp, 1996b. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- MIRANDA, Nicanor. *Organização das Atividades da Recreação*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- _____. *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- RAMOS, Mário M. *Educação Física*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.
- SILVA, N. Pithan. *Recreação*. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1959

Endereço: Rua Carlos de Vasconcelos, 148/708 - Tijuca - Rio de Janeiro -RJ - 20521-050.

GTT.6.22. UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS URBANOS: VIVÊNCIAS DA CULTURA CORPORAL E ESPORTIVA NO ÂMBITO DO LAZER POR ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA.

Adriana Perboire Almeida Veras*
Tereza França**

Resumo: O presente projeto é um desdobramento das ações pedagógicas, desenvolvidas no LOEDEFE-NEL-UFPE, junto às escolas da rede pública-PE, que foi iniciado em 1995. O tema foi definido a partir do esforço de teorizar e propor vivências no âmbito do Lazer, tomando como referência de análise a utilização dos espaços urbanos a partir das aulas de Educação Física no interior da Escola. Desta feita, a investigação é o canal possível para buscar materializar reflexões em torno da temática. Assim, privilegia-se a identificação da localização e características do bairro e dos moradores, resgatando-se a memória lúdica. Dando ênfase e potencializando os espaços para a materialização dos jogos e brincadeiras vividos pelos moradores, objetivando, enquanto intenções de resultados, a construção de alternativas pedagógicas com crianças na fase de escolarização e a implantação de um programa de Lazer para as crianças no bairro.

O tema deste estudo foi definido a partir do esforço de teorizar sobre uma problemática crescente em nosso cotidiano - o ensino de qualidade -, especialmente no interior da escola pública¹.

Enquanto acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE, comprometida com as questões sociais mais amplas e com a necessidade de refletir sobre a melhoria na qualidade do ensino, na escola pública, este projeto é resultante da intenção de pesquisa que venho perseguindo desde meu ingresso na universidade.

Iniciado no 2º. semestre de 1995, o estudo amplia-se a partir dos dados obtidos durante o processo de pesquisa-ação² que vem sendo sistematizado para garantir a cientificidade das ações advindas da materialização das aulas e produções construídas junto às crianças, familiares, representantes, líderes comunitários e a comunidade em geral.

Partindo do entendimento que, a "instituição universitária ao cumprir seu papel de *locus para a produção, divulgação e reflexão crítica do conhecimento, cabe-lhe a responsabilidade de tomar consciência da realidade do país, relacionando todos os segmentos conjunturais*", para efetivamente, "...passar a ser concebida como unidade viva, ativa e militante, isto é um universo de contato, colaboração e cooperação de anseios, vontades e

* Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. Bolsista MEC-PROACAD-UFPE de Iniciação à Docência. Membro-Pesquisador/Assessor Acadêmico do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE-UFPE. Sócio Estudante do CBCE.

** Professora Orientadora – Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDFE/DEF/CCS/UFPE.

¹ Ao optar em desenvolver estudos de pesquisas tomado como base o interior da Escola Pública, levo em conta os argumentos apresentados por TAFFAREL,1996, quando em seus estudos sobre a necessidade de investigação de problemáticas sociais, a partir da prática pedagógica nas escolas públicas, considera três ordens de argumentos: a epistemológica, a metodológica e política.

² A respeito do tipo de pesquisa social a pesquisa-ação estamos considerando os estudos desenvolvidos por Michel Thiollent em sua obra *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo : Cortez, 1986.

aspirações intelectuais, morais e política". FRANÇA(1995)³, para deste modo, ser possível materializar e interrelacionar os seus objetivos maiores *ensino-pesquisa-extensão*, qualificando os profissionais em suas diversas áreas.

Com base nesse entendimento, passamos a *desenvolver as ações de ensino e pesquisa* junto aos alunos da Escola Prof. Leal de Barros, sendo possível constatar a necessidade de aprofundamentos teórico-metodológico-científicos para potencializar as ações, na tentativa de garantir elementos significativos para a formação dos alunos.

Assim, considerando a especificidade da área Educação Física-Lazer⁴, a pesquisa-ação é desenvolvida com alunos das quartas séries, buscando verificar as possibilidades de superação das problemáticas apontadas no cotidiano escolar, especificamente, no que diz respeito a utilização dos espaços urbanos e o resgate da memória lúdica.

Esta ação pedagógica configura-se, também, como mais uma possibilidade de concretizar a interrelação escola-comunidade e sua história de vida.

Vislumbrando esta perspectiva, a intenção do estudo é, através das aulas de Educação Física, *pedagogizar conteúdos no âmbito do Lazer, com base numa perspectiva interdisciplinar*, através da constatação e atuação na realidade social, materializando o processo de ensino-pesquisa-extensão contribuindo com elementos significativos no processo de escolarização das crianças.

Originalmente, este estudo está situado no bojo das pesquisas que investigam os problemas no sistema educacional brasileiro, especificamente na área da Educação Física & Esporte, com o propósito de contribuir nos estudos e debates a nível nacional.

Além das constações apontadas na apresentação deste trabalho, é importante destacar que foi levado em conta as produções teóricas desenvolvidas, que apontam para a necessidade de tratar o conhecimento ressaltando "*o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar e o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum*" SOARES et ali(1992).

Nesta linha de pensamento, a prática de vivências no âmbito do Lazer, levando em conta os seus aspectos educativos, pode contribuir para compreensão e intervenção no mundo social, pois segundo GUATTARI(1995), "*o que está em questão é a maneira de viver daqui pôr diante sobre esse planeta, no contexto da aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico*" e a escola enquanto espaço de luta e formadora de opiniões deve considerar as diferentes possibilidades para forjar sujeitos ativos e valorizar o homem enquanto agente de mudanças.

Frente a isto, alguns questionamentos apontam para a problemática aqui apresentada: é possível refletir, analisar e discutir sobre a melhoria da qualidade de ensino na escola pública, *pedagogizando conteúdos no âmbito do lazer?* De que modo a escola poderá contribuir para a formação de sujeitos ativo e criativo? É possível tratar o conhecimento escolar tendo como referência a cultura social da criança e o seu meio social? De que forma as práticas no âmbito do Lazer podem entrar neste processo educativo? Como relacionar todo um processo amplo de

³ A respeito das reflexões em torno do papel social da universidade, levamos em conta as contribuições da Dissertação de Mestrado da Prof. Tereza França, A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos da Universidade Federal da Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995.

⁴ Ao destacar a área de trabalho é importante salientar que a opção pelo âmbito do Lazer surgiu do entendimento de que o Lazer é um elemento estruturante para melhoria da qualidade de vida.

educação, que considere as relações entre as possibilidades da escola e as possibilidades educativas do lazer e as possibilidades do meio ambiente?

Destra feita, identifiquei a investigação científica como um canal possível para buscar materializar ações que possibilitassem respostas à estas questões, a curto, médio e longo prazo - investigação científica -, o que sugeriu o título do tema do estudo: Utilização dos espaços urbanos: vivências da cultura corporal e esportiva no âmbito do Lazer pôr alunos da Escola Pública, tendo como pano de fundo as alternativas de ampliar o tempo e os espaços pedagógicos dentro e fora da escola, despertando no interior da mesma a importância das vivências sociais do lazer como meio de desenvolvimento cultural e social, que caracteriza-se pela identificação e utilização dos espaços urbanos do bairro e resgate dos jogos e brincadeiras vividos pela comunidade.

Para tanto, faz-se necessário considerar as referências que se articulam e dão consistência a práxis pedagógica, alterando o trato do conhecimento produzido na área da Educação Física e Esporte/Lazer, a organização do trabalho docente e as formas de comunicação e linguagem no interior da escola, buscando compreender, analisar e interpretar as diversas dimensões da prática do Lazer, a partir do desenvolvimento do projeto de Ensino Pesquisa-Ação.

Para consolidar as metas/propósitos do estudo estabelecemos como objetivo à nível do princípio integração Universidade-Escola-Sociedade: estabelecer a Integração entre a Universidade-Escola-Sociedade, através de ações responsáveis que materializem a valorização da cultura localizada; utilizar os espaços urbanos objetivando o tempo de Lazer enquanto fator de qualidade de vida; a nível da Formação Profissional: capacitar a intervenção pedagógica e contribuir para a formação da atitude científica dos acadêmicos durante o processo de Formação do Profissional na Educação Física & Esporte, tendo como âmbito o Lazer; compreender, observar e analisar a ação docente no processo de trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento refletindo a prática pedagógica, planejando, desenvolvendo e avaliando as aulas, pedegogizando os conteúdos no âmbito do Lazer, assegurando seus princípios básicos: prazer, alegria, espontaneidade, criatividade, recreação, recreação, participação, cooperação e responsabilidade; a nível da melhoria da qualidade do ensino na Escola Pública, a partir da constatação da realidade, buscar novas possibilidades de ações pedagógicas ampliando o tempo de aprendizagem para a construção de novas atitudes sociais; a partir da perspectiva interdisciplinar estabelecer relações com todos os segmentos da escola : professores-alunos-administração-comunidade em geral - ação interdisciplinar; privilegiando as questões da criatividade, auto-organização e autogestão.

Tendo como eixo norteador o ensino na escola pública - prática pedagógica, levando em conta as referências teóricas produzidas na área da Educação, Educação Física/Esporte/Lazer, que visam refletir criticamente esta prática no contexto mais amplo em que está inserida, são, também, consideradas as produções que tratam as questões referentes à formação profissional, o trato com as problemáticas da escola e com as políticas públicas.

Para tanto, a base de cada ação pedagógica é definida a luz da representação entre o mundo aparente e o mundo concreto, entre a prática comum e a prática revolucionária⁵.

Ao fazer opção por este caminho, tanto a nível de metodologia científica quanto a nível da metodologia de ensino, busca-se materializar as ações a partir do entendimento e concretude do projeto-político-pedagógico da escola.

A partir da revisão e ampliação das referências teóricas, sistematicamente são elaboradas fichas de acompanhamento de leitura, observações e estudos/reuniões com a orientação do estudo. As leituras darão o suporte para o conhecimento e/ou reconhecimento do

5 Quando fazemos referência à prática comum e prática revolucionária, levamos em conta o entendimento dialético apresentado por KOSIK, 1976.

local de intervenção, para possibilitar os registros das representações sociais resultantes dos professores, alunos e comunidade em geral.

Os dados coletados, através de protocolo de observação e fitas gravadas em vídeo, são analisados e sistematizados para subsidiar as aulas em cada unidade e temática estudada.

No que diz respeito ao ensino, são desenvolvidas intervenções com a utilização de técnicas de construção/estruturação do conhecimento que possam assegurar a ampliação do tempo e espaço pedagógicos, a aquisição de novas aprendizagens sociais - aulas, oficinas, festivais⁶, visualizando a implementação e definições de novas possibilidades de ações.

As situações de ensino têm o contorno problematizador de formas de manifestações da cultura corporal esportiva, construindo elementos que orientem os alunos para a construção do tempo de lazer, organização do espaço-tempo e expressão de movimentos considerando: 1. a cultura localizada; 2. os princípios do prazer, alegria, espontaneidade, criatividade, recreação, recriação, participação, cooperação e responsabilidade; os valores que devem ser assegurados socialmente, a saber, solidariedade, cooperação, construção, coragem, auto-organização e auto-gestão.

Assim, enquanto perspectivas de resultados, vislumbramos a Integração entre a Universidade-Escola-Sociedade; contribuir com a produção do conhecimento na melhoria da qualidade dos Cursos de Formação Profissional, a medida em que venha a fornecer dados para caracterizar o ensino de qualidade na escola pública a partir da intervenção dos seus acadêmicos; contribuir para estudos e debates a nível nacional através dos dados e discussões apresentados sob forma de trabalho monográfico e, especificamente, a construção de uma alternativa pedagógica para o ensino da Educação Física no âmbito do Lazer com crianças na fase de escolarização, contribuindo com o processo de diretrizes curriculares para o ensino no interior da escola, tomando por base a escola pública e a implantação de um programa de Lazer para as crianças do bairro, estabelecendo relações com todos os segmentos que constituem o coletivo escolar.

Referencias Bibliográficas:

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização cooperativa e a ação política. In: FISCHMANN, Roseli et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 19887.
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 1987. (mimeo)
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro grau: educação para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 13, n. 2, jan. 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUNS, Heloisa Turini (Org). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papirus, 1986.
- CAMPOS, Roberto Wagner Scherr. A prática teórico-pedagógica do professor de Educação Física em referência à análise da qualidade de ensino em escolas públicas de 2º. graus. Paimel: Educação Física: formação e prática pedagógica, apresentado no VI ENDIPE, Florianópolis, SC. (mimeo)
- CARMO, Apolônio Abadio do. A dança dos modelos de ensino. Campinas : UNICAMP, 1986. (mimeo).
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.) Construindo o saber: técnica de metodologia científica. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- CARVALHO, Máuri de. A miséria da Educação Física. Campinas : Papirus, 1991.

6 A respeito das técnicas de construção referidas neste estudo, levamos em conta os estudos produzidos por TAFFAREL, 1995 - Possibilidades concretas de organização do tempo pedagógico para construção estruturação do conhecimento na área de Educação Física & Esporte na rede de ensino: intervenções sócio-pedagógicas para novas aprendizagens escolares.

- CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- CHEPITULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. SP: Alfa-Omega, 1982.
- COSTA, Lamartine Pereira da. A reinvenção da Educação Física e do Desporto segundo paradigma do lazer e da recreação. Lisboa : MEC-DED, 1987.
- CUNHA, Maria Isabel & Leite, Denise B.C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas : Papyrus, 1996.
- DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1987.
- DOMINGUES, J. L. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. São Paulo : Ed. da PUC, 1988.
- ESCOBAR, Michele Ortega. Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para Escola pública. Motrivivência, v. 2, n. 3, jan. 1990.
- FARIA, Wilson de. Teorias de ensino e planejamento pedagógico: ensino-não diretivo - ensino libertário - ensino por descoberta - ensino personalizado. São Paulo: E.P.U., 1987.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 2. ed., São Paulo : Loyola, 1993.
- _____. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRANÇA, Tereza Luiza de. A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de licenciatura em educação física e técnico em desportos da Universidade Federal da Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995
- _____. Proposta de ações educativas para a pré-escola no âmbito do lazer. In: Projeto para o ensino na pré-escola Campo do Banco. Recife : UFPE-PCR, 1993. (mimeo)
- _____. A disciplina recreação no processo de construção coletiva do saber: a prática pedagógica no ensino superior. In. Revista Motrivivência - Educação Física: teoria & prática. Ano 07, nº. 08, Dez. 1995. pág.187-97.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo : Moraes, 1980.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. Educação e Sociedade, Campinas, n. 27, p. 122-140, set. 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade de escola improdutiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GARCIA, Carlos. O que é nordeste brasileiro. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1988.
- GIESTA, Náguila Caporlíngua. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escola. Painel: Gestão da escola, apresentado no VII ENDIPE, Florianópolis, SC. (mimeo)
- GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez, 1987.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Sentir, pensar, agir: corporiedade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. RJ : Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, Reiner. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HOBSBAWM, Eric. Mundos do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 2a.ed., São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, Eleonor. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOPES, Antonia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica a Educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- LOPES, Maria Isabel. Acelere, marche!...prá onde? In: BRUNS, T. Heloisa (Org.). Coversnado sobre o corpo. Campinas: Papirus, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 15, nov. / dez. 1984.
- LUDKE, M., ANDRÉ M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas-SP: Papirus, 1990.
- _____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? Campinas-São Paulo : FEF-UNICAMP, s/d.
- _____. A sala de aula como espaço para o "jogo do saber". In: MORAIS, Regis. Sala de Aula: que espaço é esse?. 7a ed., Campinas-SP: Papirus.
- _____. Lazer e educação. Campinas/SP: Papirus, 1987.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. Didática teórica e didática prática: para além do confronto. São Paulo : Loyola, 1991.
- MEC/SEED. Parque de Lazer e de Esporte para Todos. 1983.
- MELLO, Guiomar Nano de. Educação escolar: paixão , pensamento e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MOREIRA, Wagner Wey. A Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas: UNICAMP, 1991.
- NIEDELCOFF, Maria Tereza. A escola e a compreensão da realidade. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PASSOS, Solange C. E. (Org.). Educação Física e Esportes na universidade. Brasília : MEC-SEED-Unb, 1988.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. Os caminhos da formação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau: análise dos planos de ensino das escolas com HEM da Drecap-3. FEUSP/Drecap-3, 1986.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SNYDERS, George. Alegria na escola. São Paulo: Monole, 1988.
- SOARES, Carmem lúcia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física em Pernambuco: quadro atual e perspectivas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Pernambuco, v.11, n. 3, 1990.

- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. A Educação Física e os problemas sociais do Nordeste. Conferência proferida no I Encontro de Pesquisa da Região Nordeste do Brasil, Recife-PE, 1993.
- TAVARES, Marcelo. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife, 1994, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 1994.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo : Cortez, 1986.
- TRIVINOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENTE, Márcia Chaves. A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em Universidades do Nordeste do Brasil. Campinas, 1993, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1993.
- WIGGERS, Ingrid Diettrich. Currículo e ideologia. *Motrivivência*, v. 1, n. 1, Dez., 1990.
- WIGGERS, Ingrid Diettrich.(Org.) Ponto de encontro: ensaios da prática de ensino de Educação Física. Florianópolis/SC : Coleção Laboratório, nº.05, N.P/CED/UFSC, 1996.

*Endereço: Av. Presidente Castelo Branco, nº. 5890, Apt. 201 - Candeias - Jaboatão-PE.
CEP: 54 440-050 - Fone: (081) 361 3090*

GTT.6.23. DISCIPLINA RECREAÇÃO A BUSCA DE INTERVENÇÕES QUALITATIVAS NO ÂMBITO DO LAZER: UM PROCESSO CONSTRUÍDO DURANTE 5 ANOS NA UFPE.

Maria Marta da Silva*
Tereza França**

Resumo: O presente trabalho tem por finalidade expor a proposta de ensino das Disciplinas Recreação 1 e 2 do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. O redimensionamento, das referidas disciplinas, iniciado no segundo semestre de 1992, vem assegurando um crescente avanço no que refere-se a produção do conhecimento de qualidade para a preparação dos profissionais da área. As ações implementadas, com concreta interação teoria/prática, - ensino, pesquisa e extensão -, buscam garantir o conhecimento e reconhecimento do campo do Lazer, ressaltando o papel da referida disciplina, a luz de uma prática que, do ponto de vista técnico, científico, pedagógico, ético, moral e político, materializa a construção de novas aprendizagens sociais, qualifica a intervenção acadêmica e amplia o horizonte pedagógico em relação com a realidade. Trabalhamos com possibilidades concretas e de essência para o enfrentamento do cotidiano social, complexo, diversificado e em constantes transformações e flexibilizações.

Atualmente enfrentamos grandes desafios no que se refere a prática do exercício profissional.

Segundo FRANÇA(1995)¹, estudiosos como CANDAU(1988), CUNHA(1989), WACHOWICZ(1989), VEIGA(1989), MARTINS(1991), LIBÁNEO(1991), OLIVEIRA(1992), PIMENTEL (1993), FREITAS(1991), ESCOBAR(1990), destacam a fragmentação do trato com o conhecimento no processo de formação dos educadores das diversas áreas de ensino. Esses autores, com propriedade e lucidez, analisam, criticamente, a preparação do educador no interior dos Cursos de Formação.

A partir dos estudos apresentados por MEDINA(1983), FERREIRA(1984) FENSTERSEIFER(1986), CARMO(1987), FARIA JÚNIOR(1987), COSTA(1992), OLIVEIRA(1988), MOREIRA(1986), TAFFAREL(1990), BETTI(1992), é possível reconhecer os mesmos problemas em relação aos profissionais da Educação Física.

Os indicadores fornecidos por estes estudiosos, a respeito das orientações técnico-pedagógico-científica, presentes nos Cursos de Educação Física, demonstram que, por longo período, prevaleceram as orientações dos manuais advindos da Europa e dos Estados Unidos, conforme refere-se OLIVEIRA(1985), por outro lado, vêem-se evidências, na literatura, de uma busca de novas referências para o ensino da Educação Física.

* Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência-PROACAD-UFPE. Membro-Pesquisador do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE-UFPE. Sócio Estudante do CBCE.

** Professora Orientadora, Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE.

¹ Sobre a formação profissional em Educação Física e a materialização da prática pedagógica destacamos os estudos apresentados na Dissertação de Mestrado da Profª. Tereza França, A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico em Desportos da Universidade Federal da Pernambuco: capacidade, possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995.

Os problemas confrontados no cotidiano escolar são estabelecidos, tanto pelas condições objetivas de trabalho², quanto pela frágil formação³ dos profissionais.

Da leitura crítica dessa realidade, resultou, nas últimas décadas, iniciativas para o enfrentamento de tais desafios, fazendo-se necessário repensar criticamente todo processo a luz das dimensões diagnóstica, judicativa e teológica⁴, próprias de uma reflexão pedagógica. Só assim, as transformações da prática pedagógica têm-se dado, identificando problemas e caminhos para possíveis soluções.

Essas ações transformadoras permitem concretizar uma formação profissional que busca superar os equívocos, qualificando e instrumentalizando os professores, tornando-os aptos a enfrentar os desafios sociais e poder atender as exigências do alto nível de complexibilidade dos problemas.

Isso exige uma competência técnico-político-científica, exige indivíduos críticos, é eminentemente participativos, que refletem e interagem junto ao meio que vive.

Entendendo a universidade um espaço político-educacional responsável pela formação de profissionais em diferentes áreas do saber, cabe-lhe o compromisso social de produção e socialização do conhecimento, considerando a atual conjuntura político-social do país, que possa subsidiar os profissionais para o enfrentamento das exigências aqui destacadas.

Desta forma, os objetivos centrais do ensino superior - o ensino materializado, a pesquisa elaborada e a extensão realizada -, têm que ser concretizados numa perspectiva de formação do ser ativo e que demonstre o compromisso e o verdadeiro papel da Universidade, integrando estudantes, especialistas, mestres e doutores, empenhados na tarefa de transmitir, assimilar, produzir e socializar o conhecimento.

Sintonizados com estas perspectivas, alunos e professores das Disciplinas Recreação 1 e 2, procuram materializar ações de cunho técnico-científico-metodológico que permitam superar a visão restrita, voltada para ações compensatórias, divorciadas da concretude do exercício efetivo da profissão, superando a oferta de situações abstratas que têm deixado enormes lacunas, as quais desqualificando o profissional.

As tarefas acadêmicas têm por base formular e desenvolver práticas pedagógicas competentes do ponto de vista técnico-científico, pedagógico, ético, moral e político para a construção de novas aprendizagens sociais, nos possíveis espaços de manifestação de práticas vivenciadas no âmbito do Lazer⁵.

Assim, são implementadas práticas com o propósito de retomar novas bases de sustentação da prática pedagógica, com a preocupação de consolidar ações apoiadas em consistente base teórica para intervir em um mundo de trabalho complexo e diversificado em constantes transformações e flexibilizações, com o propósito de retomar novas bases de sustentação da prática pedagógica com concreta interação entre teoria e prática, ensino-pesquisa-extensão.

² Condições objetivas referem-se, dentre outras, ao baixo nível salarial; as péssimas condições dos espaços e materiais didáticos nas escolas; a ausência de um processo de formação continuada.

³ Quanto a fragilidade da formação, referimos o inchaço curricular; a ênfase nas orientações técnicas e táticas dos conteúdos trabalhados nos cursos; a falta de estímulo e fomento a pesquisa.

⁴ João Francisco de Souza, em seu livro *Pedagogia da Revolução*, Cortez Editora, 1987, afirma que tais dimensões são exigências indispensáveis para a formulação de uma reflexão pedagógica.

⁵ O Lazer, nas intervenções dos alunos e professores das Disciplinas Recreação 1 e 2, é entendido como assegura um fenômeno socio-cultural, manifestado em um determinado tempo, em diferentes locais e com diferentes propósitos, devendo seu acesso ser garantido como um direito de todo o cidadão.

Faz-se, também, necessário o resgate da cultura vivida no mundo do Lazer, refletindo sua relação com o mundo do trabalho, através da tematização das origens culturais, dos valores que não são garantidos no interior social, como forma de despertar a identidade socio-cultural do aluno no projeto de construção da cidadania.

Isso implica no trato de conteúdos expressivos relacionados com as ações da vida diária, estados afetivos, as sensações e expressões corporais, o mundo do trabalho, o mundo da escola, problemas sócio-políticos atuais.

Todas essas possibilidades requer a participação de todos de forma espontânea, de maneira que possam assegurar os princípios educativos do Lazer, ou seja, a não obrigatoriedade, escolha pessoal, espontaneidade, ludismo, criação, recriação, recreação e responsabilidade.

É importante frisar que, para garantir estes princípios as intervenções metodológicas, são desenvolvidas com base na proposição crítico-superadora⁶, a medida em que a intenção pedagógica é assegurar a ações interativas, comunicativas, com exigências lingüística, discursiva, argumentativa, persuasiva e decisória.

Como procedimentos desenvolvemos atividades a partir da leituras de textos, análises temáticas, construção de aulas, oficinas, festivais, seminários avaliativos, participação e apresentação de trabalhos em eventos a nível estadual e nacional, excursões pedagógicas, ciclo de palestras, elaboração e desenvolvimento de pesquisas.

Nossas intervenções são asseguradas junto às crianças, jovens, adultos, idosos das escolas das redes: públicas - a nível estadual, municipal, federal, cooperativa -, e da rede particular, como também, em diversas comunidades de bairro e projetos em instituições locais.

As disciplinas integradas nos projetos do LOEDEFE, congregam alunos/monitores com pesquisas aprovadas no Programa de Iniciação à Docência e professores/especialistas com titulação a nível de especialização e mestrado, constituindo o Corpo de Pesquisadores do Núcleo de Estudos do Lazer, onde aprofundam estudos a partir de linhas pesquisas, como:

*** O LAZER/RECREAÇÃO NA ESCOLA DE 1º. E 2º. GRAUS.**

O Lazer/Recreação e seus aspectos educativos.

O Lazer/Recreação como veículo de educação.

O Lazer/Recreação como objeto da educação.

O Lazer/Recreação na Escola e suas possibilidades de manifestação.

*** POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O LAZER.**

O papel dos órgãos públicos nos programas de Lazer.

A participação da comunidade nos Projetos de Lazer.

Espaço urbano e as práticas do Lazer.

O planejamento participativo em ações no âmbito do Lazer.

*** O TRABALHADOR: SEU LAZER E SEU TRABALHO.**

O Lazer como instrumento de alienação.

A relação homem-lazer-trabalho no atual quadro social.

O mundo do trabalho e o mundo do lazer: análise e perspectivas.

O profissional de Educação Física e sua atuação na relação trabalho & Lazer

A partir dos resultados das ações materializadas no processo de redimensionamento das Disciplinas de Recreação 1 e 2, nos últimos 05 anos, o conjunto de alunos e professores, decidiram expor as ações desenvolvidas à comunidade científica da Educação

⁶ A respeito da proposição crítico-superadora, tomamos por base as relevantes contribuições do Coletivo de Autores, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, Cortez, 1992.

Física/Esporte/Lazer, presente no X CONBRACE, com a determinação de submeter à crítica todo processo e as conclusões, até então alcançadas, para ser possível subsidiar discussões no processo da reflexão pedagógica no interior do Curso de Formação dos profissionais de forma reflexiva, coletiva, objetivando a formação e qualificação do profissional na área da Educação Física/Esporte/Lazer.

Referencias Bibliográficas:

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização cooperativa e a ação política. In: FISCHMANN, Roseli et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BALZAN, Newton César. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. In : Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, 1987. (mimeo)
- BETTI, Mauro. Ensino de primeiro grau: educação para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Maringá, v. 13, n. 2, jan. 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRUNS, Heloísa Turini (Org). Conversando sobre o corpo. Campinas: Papirus, 1986.
- CAMPOS, Roberto Wagner Scherr. A prática teórico-pedagógica do professor de Educação Física em referência à análise da qualidade de ensino em escolas públicas de 2º. graus. Painel: Educação Física: formação e prática pedagógica. apresentado no VI ENDIPE, Florianópolis, SC. (mimeo)
- CARMO, Apolônio Abadio do. A dança dos modelos de ensino. Campinas: UNICAMP, 1987. (mimeo).
- CARVALHO, Maria Cecília M. de. (Org.) Construindo o saber: técnica de metodologia científica. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- CARVALHO, Máuri de. A miséria da Educação Física. Campinas: Papirus, 1991.
- CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3. ed. Campinas : Papirus, 1988.
- CHEPITULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. SP: Alfa-Omega. 1982.
- COSTA, Lamartine Pereira da. A reinvenção da Educação Física e do Desporto segundo paradigma do lazer e da recreação. Lisboa : MEC-DED, 1987.
- _____. As ecologias da Educação Física e do esporte no futuro. In: MOREIRA, Wagner(Org.). Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas : Papirus, 1992.
- CUNHA, Maria Isabel & Leite, Denise B.C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade. Campinas: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- DOMINGUES, J. L. O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade. São Paulo: Ed. da PUC, 1988.
- ESCOBAR, Michele Ortega. Contribuições ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para Escola pública. Motrivivência, v. 2, n. 3, jan. 1990.
- FARIA, Wilson de. Teorias de ensino e planejamento pedagógico: ensino-não diretivo - ensino libertário - ensino por descoberta - ensino personalizado. São Paulo : E.P.U., 1987.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 2. ed., São Paulo : Loyola, 1993.
- _____. Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRANÇA, Tereza Luiza de. A prática pedagógica no interior das disciplinas específicas do curso de licenciatura em educação física e técnico em desportos da Universidade Federal da Pernambuco: capacidade,possibilidade e motivação no trabalho docente. Campinas, 1995,

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 1995

- _____. Proposta de ações educativas para a pré-escola no âmbito do lazer. In: Projeto para o ensino na pré-escola Campo do Banco. Recife : UFPE-PCR, 1993. (mimeo)
- _____. A disciplina recreação no processo de construção coletiva do saber: a prática pedagógica no ensino superior. In: Revista Motivivência - Educação Física: teoria & prática. Ano 07, nº. 08, Dez. 1995.pág.187-97.
- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. Educação e Sociedade, Campinas, n. 27, p. 122-140, set. 1989.
- FRIGOTTO, Gaudênio. A produtividade de escola improdutiva. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1984.
- GARCIA, Carlos. O que é nordeste brasileiro. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo : Loyola, 1988.
- GIESTA, Náguila Caporlúnguá. Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escola. Painel: Gestão da escola, apresentado no VII ENDIPE, Florianópolis, SC. (mimeo)
- GIROUX, Henry. Escola crítica e política cultural. São Paulo : Cortez, 1987.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Sentir, pensar, agir: corporiedade e educação. Campinas: Papirus, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. RJ : Ao Livro Técnico, 1991.
- HILDEBRANDT, Reiner. Concepções abertas no ensino da Educação Física. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1986.
- HOBBSAWM, Eric. Mundos do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.
- HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 2a.ed., São Paulo: Perspectiva, 1980.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acacia. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- KUNZ, Elconor. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: UNIJUI, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOPES, Antonia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica a Educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 3. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- LOPES, Maria Isabel. Acelere, marche!...prá onde? In: BRUNS, T. Heloisa (Org.). Coversnado sobre o corpo. Campinas : Papirus, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, n. 15, nov. / dez. 1984.
- LUDKE, M., ANDRÉ M. E. D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas-SP: Papirus,1990.
- _____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? Campinas-São Paulo: FEF-UNICAMP, s/d.
- _____. A sala de aula como espaço para o "jogo do saber". In. MORAIS, Regis. Sala de

- Aula: que espaço é esse?. 7a ed., Campinas-SP: Papirus.
- _____. Lazer e educação. Campinas/SP: Papirus, 1987.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. Didática teórica e didática prática: para além do confronto. São Paulo : Loyola, 1991.
- MEC/SEED. Parque de Lazer e de Esporte para Todos. 1983.
- MEDINA, João Paulo. A Educação Física cuida do corpo...e mente. 3. ed. Campinas: Papirus, 1983.
- MELLO, Guiomar Nano de. Educação escolar: paixão , pensamento e prática. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1987.
- _____. Magistério do 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo : Cortez, 1982.
- MOREIRA, Wagner Wey. A Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas : UNICAMP, 1991.
- _____. Educação Física na escola de 1º grau: 1a. a 4a. séries. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 7, n. 2, jan. 1986.
- NIEDELCOFF, Maria Tereza. A escola e a compreensão da realidade. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- OLIVEIRA, Guilmar Mariz, BETTI, Mauro, OLIVEIRA, Wilson Mariz. Educação Física e o ensino de 1º Grau. São Paulo : E.P.U., 1988.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física? 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. Educação Física humanista. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985.
- PASSOS, Solange C. E. (Org.). Educação Física e Esportes na universidade. Brasília: MEC-SEED-Unb, 1988.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. Os caminhos da formação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau: análise dos planos de ensino das escolas com HEM da Drecap-3. FEUSP/Drecap-3, 1986.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- SNYDERS, George. Alegria na escola. São Paulo: Monole, 1988.
- SOARES, Carmem lúcia et al. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUZA, João Francisco de. Pedagogia da Revolução. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física em Pernambuco: quadro atual e perspectivas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Pernambuco, v.11, n. 3, 1990.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- _____. A Educação Física e os problemas sociais do Nordeste. Conferência profeira no I Encontro de Pesquisa da Região Nordeste do Brasil, Recife-PE, 1993.
- TAVARES, Marcelo. O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Recife, 1994, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 1994.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo : Cortez, 1986.
- TRIVINOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.
- VALENTE, Márcia Chaves. A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em Universidades do Nordeste do Brasil. Campinas, 1993, Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 1993.

WIGGERS, Ingrid Dietrich. Currículo e ideologia. Motrivivência, v. 1, n. 1, Dez., 1990.

WIGGERS, Ingrid Dietrich.(Org.) Ponto de encontro: ensaios da prática de ensino de Educação Física. Florianópolis/SC : Coleção Laboratório, nº.05, N.P/CED/UFSC, 1996.

Endereço: Rua 1, nº. 64, Cajueiro Seco, Jaboatão dos Guarapes - CEP: 54 320 000
Fone: (081) 476 1869.

GTT.6.24. AS RELAÇÕES ENTRE E O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DA RECREAÇÃO/LAZER E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Ingrid Ferreira Fonseca

Resumo: Este estudo tem como objetivos: destacar os posicionamentos, especificamente de Nelson Carvalho Marcellino e Joffre Dumazedier, através de um levantamento bibliográfico, em relação a um possível papel do professor de Educação Física na área da Recreação/Lazer; e analisar o conteúdo de entrevistas realizadas com professores da disciplina Recreação/Lazer de Universidades públicas e privadas do município do Rio de Janeiro, no sentido de perceber os seus posicionamentos com relação ao papel do professor de Educação física na área da Recreação/Lazer e a maneira que utilizam para discutir tal questão. As conclusões básicas do trabalho foram: a) os professores da graduação desenvolvem os seus trabalhos de forma heterogênea, muitas vezes perpetuando alguns conceitos funcionalistas presentes nos discursos da área; b) a maioria dos autores investigados não dão ênfase ao papel do professor de Educação Física.

Introdução:

As discussões e problemáticas que envolvem a temática 'Lazer' se encontram cada vez mais presentes no interior da Educação Física brasileira. Este fato ocorre, pois no Brasil, a partir da década de oitenta, começou a haver o processo de redemocratização da sociedade brasileira, possibilitando aos teóricos, essencialmente das ciências naturais e humanas, um maior espaço de discussão. É nesse contexto que o Lazer, enquanto uma temática eminentemente ligada à área de ciências humanas e sociais, ganha espaço paulatino na Educação Física brasileira.

É mister reconhecermos que a partir deste momento, vários assuntos como: as diferenciações ao se conceituar o Lazer, a importante função do lazer na sociedade atual, a necessidade do trabalho multidisciplinar, o papel e a atuação do professor de Educação Física na área do lazer, entre outros, começaram a fazer parte das discussões, especificamente, na Educação Física brasileira.

Aliadas à essas reflexões, se encontram as disciplinas ligadas à área de Recreação/Lazer (a denominação depende da faculdade), pois estas, já ocupam um espaço significativo em grande parte das grades curriculares da formação do professor de Educação Física, assim como o mercado de trabalho de atividades dirigidas tem se apresentado como uma das grandes áreas de atuação do mesmo. Neste sentido, a 'Recreação'¹, enquanto disciplina curricular, deveria possuir como função principal discutir assuntos pertinentes a essa área de estudo, instrumentalizando o professor para atuar neste campo de trabalho.

Mas como isso tem se dado? Será que tem alcançado seu objetivo? Instrumentalizar tem sido apresentar exclusivamente uma série de atividades ou mostrar a interligação entre essas e uma base teórica sólida?

Nota-se que se faz necessário, termos uma atenção em especial a maneira com a disciplina é desenvolvida, pois a mesma influencia diretamente nas ações do professor de Educação Física. Por exemplo: existem profissionais que adotam um conceito confuso e acabam, por exemplo, reproduzindo durante o tempo disponível do indivíduo a lógica do trabalho ou da escola. Além disso, existem aqueles que não têm intenção clara ou não conseguem identificar as características próprias que o lazer possui e que o torna diferente da escola e do trabalho. Muitas

Professora da Universidade Federal Fluminense.

¹ Nome pelo qual a disciplina é usualmente denominada em grande parte das grades curriculares.

vezes, os profissionais não alcançam a percepção da dinâmica cultural da sociedade em que estão inseridos, e nem mesmo reconhecem a dialética em que o ser humano está constantemente envolvido (FONSECA, 1997). Logo, propiciam o desenvolvimento de atividades a partir de um único viés cultural. Isto é, destacam-se muito mais algumas atividades em detrimento de outras, e além disso podem vir a desenvolver, promover, reproduzir os chamados "*pacotes de conteúdos e metodologias brincantes*" (PINTO, 1995, p. 76).

"O lazer e a recreação necessitam superar as brincadeiras fúteis, o ócio irresponsável, as ocupações simplistas, 'neutras', mas sim devem, mesmo que prazerosamente, e como diversão, contribuir para o aperfeiçoamento das possibilidades culturais, sociais e físicas do homem" (PEREIRA, 1988, p.266).

Obviamente que a disciplina não é o único caminho para a formação profissional do professor de Educação Física, pontos como, visão de mundo, leitura de material amplo, geral e especializado, entre outros fazem parte da formação do indivíduo que atuará na área do Lazer.

Visto estes questionamentos, o estudo se propõe a analisar alguns outros como: Na sociedade atual, qual seria um possível papel do profissional do lazer? E mais, qual o papel do professor de Educação Física neste contexto? Como a literatura referente a esse assunto destaca o papel do professor de Educação Física? Será que os professores da graduação em Educação Física que ministram as disciplinas referentes à área de Recreação/Lazer propõem a seus alunos o conhecimento suficiente acerca da problemática que envolve o lazer e a importância de se ter claro qual conceito será utilizado na sua prática, possibilitando perceber como a sua atuação interfere na sociedade de uma forma geral? Este trabalho, de alguma forma e sob um determinado prisma, pretende discutir tais questões.

Tendo em vista a exposição acima, os objetivos desse trabalho são: a) identificar um possível papel do professor de Educação Física na área de Recreação/Lazer; b) identificar entre professores que ministram disciplinas ligadas à Recreação/Lazer em faculdades de Educação Física do município do Rio de Janeiro, como vêm trabalhando tal questão, de forma a considerar como o futuro profissional de lazer, neste caso especificamente o professor de Educação Física, pode estar construindo a sua percepção sobre o fato.

Para o alcance do primeiro objetivo, optou-se por realizar uma revisão de literatura, destacando, prioritariamente, as visões de dois autores que, segundo Márcia Chaves Valente (1994), estão entre os mais utilizados nos programas das disciplinas nesta área ou entre os mais citados em textos publicados sobre o assunto: Nelson Carvalho Marcellino e Joffre Dumazedier.

Para o alcance do segundo objetivo, foi realizada uma análise de conteúdos em entrevistas com professores de Recreação/Lazer de faculdades de Educação Física do município do Rio de Janeiro. As faculdades que constaram do trabalho foram: Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação Física da Universidade Castelo Branco. A escolha destas faculdades se deu pela importância e destaque que essas escolas possuem no município do Rio de Janeiro e pela operacionalidade de contato com os entrevistados.

A LITERATURA E A SUA ABORDAGEM COM RELAÇÃO A UM POSSÍVEL PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DO LAZER.

Quando inicia-se a pesquisa em torno de um possível papel específico do professor de Educação Física na área do lazer, o que na realidade se encontra são diversas nomenclaturas, como: *agentes culturais, recreadores, militantes culturais, animadores culturais que designam aqueles que desenvolvem atividades no tempo disponível das pessoas, atuando segundo a*

classificação realizada por Joffre Dumazedier². Dificilmente, encontra-se em destaque o papel do professor de Educação Física. Mas, os autores, de uma maneira geral, permitem ao leitor perceber que as características e funções designadas a esses animadores culturais estão linearmente ligadas a atuação do professor de educação Física, pois todos, seja de que qualificação for, estão atuando no plano cultural.

Ao centrarmos as devidas atenções no que concerne ao aspecto do papel do professor de Educação Física na área da Recreação/Lazer, se faz mister abordarmos em nosso estudo, preliminarmente, questões de extrema relevância que embasam a atuação do profissional de lazer, e por sua vez, a partir daí, a atuação do professor de Educação Física.

Historicamente, a nossa sociedade vem sendo construída com base em modelos que intensificam a divisão excessiva de tarefas, a especialização do trabalho, o acúmulo de bens, a divisão de classes, a exploração do mais poderoso em detrimento do menos, desta maneira, promovendo a participação da maioria da população de forma alienada, não permitindo a sua intervenção de maneira ativa e integral em todas as fases do planejamento e realização do seu próprio trabalho.

Esta estrutura política-social-econômica pode destinar ao lazer, que é fruto da própria Revolução Industrial, diversos papéis: um de moralista, auxiliando na garantia da tranquilidade, da ordem social, um outro que é a utilitarista, onde o lazer possui a capacidade de ser um meio de manipulação ideológica e por fim a compensatória, que prepara o indivíduo da melhor maneira para a sua produção, através da utilização do lazer como possibilidade de compensar a insatisfação do homem no seu trabalho e salvá-lo das situações de opressão que enfrenta (MARCELLINO, 1990).

Essas visões funcionalistas do lazer, acima de tudo, contribuem para reforçar a situação atual da sociedade e contaminam os conceitos de lazer que a população e até mesmo os teóricos possuem.

A população na sua grande maioria percebe e portanto conceitua o lazer de acordo com as possibilidades que vivenciaram e obtiveram como experiência. Na maioria dos casos, reproduzem em parte, as visões funcionalistas citadas acima, além de destacar diversos valores como: ócio, descanso, divertimento, coisa para passar o tempo, complementação do tempo de trabalho e por fim, até mesmo, um bem de luxo.

Já entre os estudiosos, com relação ao conceito não há um consenso, pois os seus posicionamentos se encontram atrelados as suas visões de sociedade. O que a grande maioria adota usualmente como maneira de conceituar o lazer, é a utilização de dois aspectos que se interligam: tempo e atitude, dando ênfase na qualidade das atividades realizadas.

No primeiro caso, tem-se um tempo limitado para a prática das atividades de lazer e é aquele fora das obrigações do trabalho, da família, do convívio social, etc. No segundo caso, são consideradas atividades de lazer aquelas que propiciem prazer, mesmo sendo fora do tempo disponível. Na realidade, o que está sendo considerado, é a satisfação da prática ou contemplação de atividades, passando a ser um estilo de vida.

Logo, observamos a importância que a escolha de um parâmetro a ser seguido como referencial de conceito de lazer poderá intervir na prática cotidiana do professor de Educação Física. Neste sentido, se faz necessário que o mesmo se posicione enquanto profissional desenvolvendo o seu trabalho à luz de um conceito de lazer que seja condizente com o tipo de sociedade que acredita ou, simplesmente idealiza.

² O aspecto cultural é o traço definidor da classificação, onde os interesses são divididos em: físicos, intelectuais, artísticos, manuais e sociais (1980).

"A forma como o profissional do lazer percebe a dinâmica social, as relações de poder entre as diferentes classes sociais, a importância do trabalho no nível cultural como forma de ter um homem um pouco mais humanizado, vai diferenciar bastante sua concepção de Lazer" (FONSECA, 1997, p.14).

Compartilho, com o conceito de lazer destacado por Marcellino (1990), pois este o compreende com sendo *"cultura - compreendida no seu sentido mais amplo- vivenciado (praticado ou fruída) no seu tempo disponível"* (op.cit., p.31).

Buscando aprofundar a sua idéia, Marcellino (op.cit.) discorre sobre a utilização do termo animador cultural para se referir a todo profissional que atua com a questão da democratização cultural através do lazer, contribuindo desta forma para a maior humanização do homem. Dentro desta visão, vários pontos foram destacados por mim para designar um possível papel do professor de Educação Física.

O primeiro deles é que o professor de Educação Física, enquanto animador cultural, não deve atuar com atitudes tradicionais. Este deve possuir algumas características que possam permitir-lhe atuar de forma mais transformadora e autêntica. Isto é, possuir uma cultura geral, competência teórica e reflexão acerca das problemáticas que afligem o lazer em sintonia com as outras esferas da vida.

" O que é preciso é orientar todas as profissões em direção à formação de animadores à cultura esportiva de massas. Significa uma profunda análise dessa cultura, um conhecimento global da estrutura do público, das classes sociais, dos sexos e de suas características" (MARCELLINO, 1983 p.119).

Neste sentido, não se restringindo a sua área de estudo que para muitos, é o esporte, considero aqui a questão fundamental a difusão da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1990), o professor de Educação Física deve proporcionar a população um desenvolvimento pessoal e social, centrado na busca pela democratização do lazer e da cultura, com a verdadeira participação cultural.

Esta participação cultural possivelmente se realizará se a população deixar de tratar o lazer, estritamente, como um momento de fuga, como fonte de consumo ou como forma de alienação. Encarando-a como sendo um tempo- espaço onde deve haver, auxiliada com a participação de um profissional especializado, momentos para a criatividade, para o despertar de emoções, e especialmente ter a oportunidade de conhecer diversas formas de conceber o lazer, não simplesmente seguindo modismos, ou não tendo a criticidade para escolher aquilo que quer fazer ou não no seu tempo disponível.

"... a qualificação para a sensibilidade, a redescoberta e a leitura das vivências valorativas da alegria, bem como suas contradições em nossa sociedade e cultura" (PINTO, op.cit., p.74).

Logo, o papel do profissional de lazer que atua no âmbito da cultura será de estimular a população a conhecer aquilo que desconhece. Notificar que possui o direito de usufruir daquilo que esta ao seu redor e sendo assim, poderá ter maior autonomia para poder escolher alternativas diferenciadas para se apropriar do seu lazer. A relação pedagógica entre o profissional e a comunidade deve ser estabelecida através de uma inter-relação entre a cultura da comunidade e a dita cultura erudita, promovendo uma aproximação do patrimônio cultural e a população. Com este modo de atuação, não haverá simplesmente uma imposição vertical de bens culturais, o diálogo em torno da importância da valorização da cultura popular e erudita esta sendo exposto.

Esta relação traz algumas reflexões para o profissional que desenvolve atividades de lazer. Este necessita compreender a dinâmica social, de forma a não promover ações que simplesmente reproduzam aquilo que já fora observado em outro contexto histórico. É preciso que ele perceba que as aspirações da sociedade não são estanques e que a sua postura frente às características sócio-culturais atuais será de muita valia para manter o estado social vigente ou trabalhar na perspectiva de mudanças estruturais.

Estes aspectos devem ser compreendidos ao se propor um programa de lazer para a comunidade ou entender a dinâmica do lazer naquele grupo. Isto não quer dizer que ao atuarmos devemos fazê-lo de forma a enfatizar a situação estratificada que ora se apresenta. O importante é verificarmos a forma como iremos atuar, com base naquilo que acreditamos ser o melhor para superar a situação de opressão que aflige os trabalhadores de uma maneira geral, especialmente aqueles de classe mais popular (FONSECA, 1997).

DISCIPLINA RECREAÇÃO- LAZER, A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA E O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DO LAZER.

Para abordar de maneira mais concreta e mais aprofundada, um possível papel do professor de Educação Física na área do lazer, eu achei necessário encaminhar as discussões para os professores universitários, no caso deste estudo, do município do Rio de Janeiro. A idéia central era perceber como os professores da graduação do Rio de Janeiro estão desenvolvendo as suas disciplinas e de que maneira as reflexões em torno do papel do professor de Educação Física estão inseridas em tal contexto.

Para realizar esta tarefa, eu construí um roteiro de entrevistas de caráter semi- aberto, com o propósito de abordar os seguintes assuntos: as reflexões dos professores com relação aos conceitos de lazer, a sua disciplina Recreação Lazer e a formação do professor de Educação Física e por último, um possível papel do professor de educação física na área do lazer. Para melhor esclarecer estes assuntos, discorre abaixo:

"A primeira referia-se ao histórico da ligação entre o professor da disciplina e a área do lazer. A segunda discorreu sobre as opiniões dos professores com relação ao papel do professor de Educação Física na área do Lazer. E a terceira e última parte está relacionada com o cotidiano do professor da disciplina e como este desenvolve o seu conteúdo junto aos estudantes de Educação Física do 3º grau" (ibid., p.38)

As entrevistas demonstraram que os professores possuem atuações com poucos parâmetros convergentes. Na verdade, antes de começar as entrevistas eu já havia percebido, e a escolha dos nomes não foi a esmo, que esta situação já iria acontecer, pois a época de suas formações foram bastante diferenciadas. Mesmo assim, eu não acredito que esta seja uma justificativa plausível para que não haja redimensionamentos de posição em relação a sociedade e a conceitos preestabelecidos.

A primeira grande dificuldade encontrada foram as percepções diferenciadas com relação ao conceito de Recreação e lazer. Todos os entrevistados, claramente definiram de maneira diferente um e outro. Entretanto, as justificativas utilizadas são aquelas construídas historicamente, sem que houvesse uma reflexão mais aprofundada sobre as conseqüências que a sua utilização poderia vir a acarretar na formação do professor de Educação Física.

As relações dos professores com a disciplina se deram de maneiras diversas. Alguns foram em relação a sua atuação prática em atividades de lazer, a preocupação centrada na vivência da criança com atividades lúdicas, e por fim por indicação para ser professor da

universidade pela sua dedicação durante a participação enquanto aluno de graduação do curso. De uma maneira resumida, as posições dos professores da graduação estão destacadas abaixo³.

Com relação ao papel do professor de Educação Física na área do lazer, os entrevistados se posicionaram no sentido de legitimar a presença do professor de Educação Física na área do lazer por questões como: o aspecto do movimento e por uma questão de mercado de trabalho. A partir disto, percebe-se haver apreensões diferenciadas com relação a este assunto. Acreditam que não seja o mais capacitado, mas que pode e deve atuar, por que o mercado o solicita. E por uma outra visão, pelo fato do movimento se constituir em uma forma de lazer, o professor estaria intrinsecamente ligado com a prática dessas atividades, pois têm como objeto de estudo as atividades motoras.

Dos três professores entrevistados, de uma maneira geral, somente um seleciona o seu conteúdo e a forma como desenvolve a sua disciplina, calcado na preocupação com a formação de um aluno mais crítico e atuante na área do lazer. Estimula a reflexão a cerca das diferentes maneiras de se desenvolver o lazer, indo além da esfera do desporto e das atividades motoras. Mais profundamente, destaca que é fundamental refletirmos sobre aquilo que estamos desenvolvendo, não simplesmente, perpetuando atividades que foram construídas fora daquele contexto e de que nada contribuí para a humanização do ser humano.

Nos outros dois casos, a maneira como trataram a questão está associada a uma perpetuação dos valores tradicionais e acríticos, do momento que ensinam uma infinidade de atividades que podem ser desenvolvidas em diferentes faixas etárias e em diversas situações.

Destaca-se que pela as análises realizadas, os graduandos terão formações diferentes em relação a sua construção de visão de mundo, interferindo na sua auto imagem enquanto animador cultural.

CONCLUSÕES

Observa-se grandes diferenças de visão de mundo e que remete a uma preocupação central: existem alunos da graduação que, pela formação obtida na sua disciplina, poderão atuar no sentido de perpetuar uma visão tecnicista de sociedade. Pela literatura destacada em todo o trabalho e as considerações despertadas, se faz necessário que os professores da graduação recorram aos autores mais modernos que possuem visões de vanguarda, até mesmo de classe para que seus alunos possam atuar na perspectiva de lutar por melhores condições de vida para a população e isto também quer dizer maior acesso ao lazer.

Referências Bibliográficas:

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. *Valores e Conteúdos Culturais de Lazer*. São Paulo: Serviço Social do Comércio, 1980.

FONSECA, Ingrid Ferreira. *Um possível papel do professor de Educação Física na área do lazer: reflexões no âmbito da formação profissional*. Rio de Janeiro. UERJ, 1997. Memória de Licenciatura. Faculdade de Educação Física e Desportos - Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Humanização*. Campinas: Papirus, 1983.

_____. *Lazer e Educação*. Campinas, Papirus, 1990b.

PEREIRA, Flávio Medeiros. *Dialética da Cultura Física. Introdução à crítica da Educação Física, do Esporte e da Recreação*. São Paulo: Ícone, 1988.

PINTO, Leila M. S. de Magalhães. *A Formação de Educadores para o Lazer*. In:

³ Quem tiver maior interesse de saber as respostas na integra dos professores universitários, ler o meu trabalho de seminario de monografia.

- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Fórum de Debates Sobre Informação Profissional em Lazer, Campinas, 2, 1995. *Anais*.
- VALENTE, Márcia Chaves. Recreação e Lazer uma abordagem na teorização. *Motrivivência*, Florianópolis, Ano V, nº 5/6/7, p. 178 - 185, 1994.

Endereço: Rua Cassiano Ricardo 150 Bairro Rosane. São Gonçalo. Rio de Janeiro.
CEP: 24465-290.

GTT.6.25. CORRIDA DE ORIENTAÇÃO - UMA PROPOSTA DE ESPORTE E ECOLOGIA PARA O LAZER, DENTRO DE UMA ABORDAGEM SISTÊMICA E HUMANISTA.

Leduc Fauth*

Resumo: A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO é uma atividade física que abrange os aspectos FÍSICOS, EMOCIONAIS e COGNITIVOS do praticante, desenvolvendo tanto a sua INDIVIDUALIDADE como o ESPÍRITO DE GRUPO, além da sua INTEGRAÇÃO COM A NATUREZA. Consiste em realizar um percurso que consta num mapa específico, como se fosse um Rallye à pé, com ajuda de uma bússola. Necessita conhecer e interpretar as convenções do mapa para poder escolher a melhor rota, que pode ser feita ANDANDO OU CORRENDO, marcando os pontos por onde passa. Eminentemente gestáltica, exige PLENA ATENÇÃO do praticante em todo o trajeto, quando sempre tem que saber ONDE ESTÁ para saber para ONDE IR, sem o que há o RISCO de se perder. Colocando juntas a EMOÇÃO e a COGNIÇÃO junto com a AÇÃO, torna-se importante pelo seu UTILITARISMO na vida diária, em todos os seus aspectos, tanto para o lazer e a vida do cidadão como para as atividades escolares.

*Graduado em Pedagogia e Educação Física.

Pósgraduado em Ciência Política e Treinamento Desportivo.

Endereço: Av Central, 1425 ap 202 - 71715-200 - Núcleo Bandeirante-DF

Tel (061)386-5459/984-3098 e Telefax trab: (061)443-1921

GTT.6.26. JUMEEF: UMA NOVA FORMA DE RECEPÇÃO AOS CALOUROS

Juliano C. de Camargo e Karen C. Chicati*

Resumo: O JUMEEF (Jogos Universitários Maringaense de Estudantes de Educação Física), surgido em 1991 sob a responsabilidade do Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF), teve de início o objetivo de sociabilização entre discentes e docentes. Hoje, após grandes transformações em seu desenvolvimento, tornou-se uma forma de recepção aos novos acadêmicos (calouros) que ingressam no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Esse evento se dá através de atividades não só desportivas como também culturais. O CAEF propõe mostrar que é possível uma acolhida descontraída e sem abusos em relação aos novos calouros, além de proporcionar uma integração geral entre a comunidade acadêmica.

*Graduandos em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá

Endereço: Juliano Correia de Camargo

Rua Gilda de Abreu, 210 - Cidade Alta - Maringá - PR - Cep.: 87053-030

GTT.6.27. PERSPECTIVA DE CRIAÇÃO DE UM ESPAÇO DO POSSÍVEL E DO IMPREVISÍVEL

Amália Oliveira Kleuman, Carlos Henrique Ferreira Magalhães
Francisco Carlos Diamantino Coutinho, Karina Ferreira de Souza e
Rafaela Garcia Pimentel*

Resumo: Este trabalho relata a experiência em desenvolvimento com estudantes portadores de deficiência visual. Tendo como objetivo a criação de um espetáculo teatral e, a partir de sua compreensão pela comunidade estudantil do Instituto Benjamin Constant, a recriação da Biblioteca Infantil tornando esta um espaço agradável, com a possibilidade de livre comunicação e expressão, mantendo o sentido de produção cultural.

*Licenciandos em Educação Física/ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Grupo de Trabalhos Temáticos: Educação Física/ Esporte e Recreação/Lazer

Endereços:

Carlos Henrique Ferreira Magalhães

Rua Benício de Abreu 131/201 Engenho de Dentro - Rio de Janeiro CEP: 20755-290 RJ

Amália Oliveira Kleuman

Av. Ns. de Copacabana 115/712 Copacabana - Rio de Janeiro CEP: 22020-010 RJ

GTT.7.1. PROPORÇÕES ANTROPOMÉTRICAS DO COMPRIMENTO TRONCO-CEFÁLICO E DO COMPRIMENTO DE MEMBROS INFERIORES EM RELAÇÃO À ESTATURA, EM ESCOLARES, EM FUNÇÃO DA IDADE E SEXO

Emédio Bonjardim*
Ibrahim Reda El Hayek**
Raymond Victor Hegg***

Resumo: Durante o crescimento e desenvolvimento ocorrem transformações morfológicas determinadas por fatores genéticos e mesológicos. O crescimento estatural resulta do crescimento tronco-cefálico e do crescimento dos membros inferiores. O objetivo deste trabalho foi identificar as variações percentuais do comprimento tronco-cefálico e do comprimento de membros inferiores em relação à estatura, em função da idade em escolares de ambos os sexos. A avaliação antropométrica obedeceu a metodologia de MARCONDES et alii (1982), e foi realizada em Santo André em 6.794 escolares. Em valores absolutos o sexo masculino apresenta uma taxa de crescimento maior (dos 10 aos 16) que o sexo feminino (dos 10 aos 14). Dos 16 aos 19 anos no masculino e dos 14 aos 19 anos no feminino, não foram observadas diferenças significativas. Para valores relativos à estatura os dois sexos apresentaram valores médios percentuais de 52,9% para CTC e de 47,1% para CMI.

1. INTRODUÇÃO

Durante o crescimento e desenvolvimento ocorrem transformações morfológicas determinadas por fatores genéticos e mesológicos com características marcantes.

Segundo MARSHALL & TANNER (1974) o estirão de crescimento estatural alcança velocidade máxima, em média, aos 14 anos nos meninos e aos 12 anos nas meninas.

O crescimento estatural resulta do crescimento tronco-cefálico e do crescimento de membros inferiores, sendo que o aumento da estatura, antes da puberdade, ocorre predominantemente no crescimento dos membros inferiores, prevalecendo, durante e após a puberdade, o crescimento tronco-cefálico, sendo GODIN (1935), com a concordância de TANNER (1962), VANDERVAEL (1964), EVELETH & TANNER (1976) e HEGG & LUONGO (1976).

A estatura pode ser decomposta em dois segmentos: comprimentos tronco-cefálico (distância vértex-isquion, estando o indivíduo sentado) e comprimento de membros inferiores (medida indireta obtida por diferença estatura e comprimento tronco-cefálico). Este é o critério aceito no presente trabalho e preconizado por PINEAU (1963), VANDERVAEL (1964), SINGH (1970), MARCONDES et alii (1982), EVELETH & TANNER (1976) HEGG & LUONGO (1976).

Sempé et alii (1979) analisando o crescimento parcial e o interesse das distâncias segmentares, usam as expressões segmento superior e segmento inferior como sinônimos de comprimento tronco-cefálico e comprimento de membros inferiores respectivamente.

* Docente EEFÉ-USP

** Doutorando EEFÉ-USP e Docente UNISA

*** Docente aposentado EEFÉ-USP

2. REVISÃO DE LITERATURA

EVELETH & TANNER(1976) consideram as diferenças entre sexos após a puberdade:comparando-se com os homens,as mulheres têm os membros inferiores menores em razão de seu período pré-adolescente ter uma duração menor,sendo que,nesse período,o crescimento dos membros inferiores ocorre relativamente mais rápido.

MALINA(1974) afirma que as proporções entre meninos e meninas são essencialmente idênticas por volta dos 11 anos de idade,quando se transforma a estatura das meninas e perdura por toda puberdade e fase adulta. Assim,para igual estatura,as meninas têm,em média,membros inferiores mais curtos que os meninos. As proporções são menores durante a puberdade,isto é,12-13 anos nas meninas e 13-14-15 anos nos meninos,segundo-se um ligeiro crescimento. Isto,naturalmente,indica o ultimo crescimento do tronco,enquanto o crescimento dos membros inferiores já está desacelerado. Concordam com esta afirmação VALENZUELA & AVENDANO(1979).

SINGH(1970) num estudo de crescimento de meninos concluiu que a maior diferença entre os valores médios do comprimento tronco-cefálico(3,50 cm) ocorreu entre as idades de 15 e 16 anos,enquanto que a maior diferença entre os valores médios do comprimento de membros inferiores(3,79cm) ocorreu entre as idades de 12 e 13 anos.

TANNER(1962) entende que o estirão do crescimento do comprimento tronco-cefálico ocorre devido ao crescimento dos discos epifisais em cima e embaixo de cada corpo vertebral,sendo a velocidade maior nos meninos do que nas meninas,provavelmente pelo fato da cartilagem ser especialmente sensível aos andrógenos. O fato do crescimento de membros inferiores ser maior no homem do que na mulher é devido ao estirão estatural ocorrer mais tarde no menino do que na menina.

3. OBJETIVO

Identificar as variações percentuais do comprimento tronco-cefálico e do comprimento de membros inferiores em relação à estatura,em função da idade em ambos os sexos.

4. METODOLOGIA

A população alvo faz parte de um projeto de MARCONDES et alii,denominado "Crescimento e desenvolvimento pubertário em indivíduos de 10 a 19 anos de idade", da rede de ensino de Santo André,realizado em 1978.

No presente trabalho analisamos as variáveis antropométricas comprimento tronco-cefálico e comprimento de membros inferiores proporcionalmente à estatura,em função de idade,para escolares do sexo masculino e feminino.

A idade dos escolares foi agrupada em anos completos e a avaliação antropométrica obedeceu a metodologia do referido projeto publicado em MARCONDES et alii(1982). A estatura foi determinada colocando-se o indivíduo na posição ereta ,com membros superiores pendentes ao longo do corpo,os calcanhares,as nádegas,o dorso e,se possível a cabeça,encostados no plano vertical ao antropômetro de prancha de madeira,os pés,tendo os calcanhares como vértice,formando um ângulo de 45 graus,o eixo do olhar no sentido horizontal,com o indivíduo olhando para o infinito,cabeça suavemente estirada para cima,evitando-se que o avaliando se encolhesse quando o ramo horizontal do antropômetro encostasse na cabeça.

O comprimento tronco-cefálico foi determinado colocando-se o indivíduo sentado num banco horizontal (com 50 cm de altura),apoando as nádegas,o dorso e,se possível a cabeça,

contra o plano vertical do antropômetro, as mãos repousando sobre as coxas, o eixo do olhar na horizontal.

O comprimento de membros inferiores (diferença entre estatura e comprimento tronco-cefálico) foi calculado posteriormente.

O comprimento tronco-cefálico e o comprimento de membros inferiores foram analisados em termos de médias e desvios-padrão para cada idade e sexo e divididos pela estatura para determinação dos valores percentuais proporcionais aos segmentos.

5. RESULTADOS

A tabela apresenta os valores absolutos e valores percentuais tronco-cefálico e do comprimento de membros inferiores por idade e em relação à estatura para o sexo masculino, enquanto que a tabela apresenta os valores absolutos e percentuais para as mesmas variáveis referentes ao sexo feminino.

Os valores da tabela M (masculino) estão representados no gráfico 1 (valores absolutos) e no gráfico 2 (valores percentuais), enquanto que os valores da tabela F (Feminino) estão representados no gráfico 3 (valores absolutos) e no gráfico 4 (valores percentuais).

6. DISCUSSÃO

O presente estudo objetiva quantificar as variações percentuais do CTC e do CMI em relação à estatura, em função da idade em escolares de ambos os sexos.

Não encontramos diferenças significativas entre as médias percentuais do CTC e CMI entre os sexos, sendo essas médias iguais a 52,9% para CTC e 47,1% para CMI em relação à estatura. Apesar de PINEAU (1963), SINGH (1970) e VALENZUELA & AVENDANO (1979) terem encontrado diferenças para valores absolutos entre as idades para ambas as variáveis antropométricas (masc. e fem.), em se tratando de comparação entre valores percentuais referentes à estatura, não foram encontradas diferenças significativas a nível de $p=0,01$.

Nos gráficos 1a e 1b (masc abs) percebemos que dos 10 aos 16 anos há uma tendência de incremento constante nas duas variáveis, tendendo a se anular dos 16 aos 19 anos, permanecendo valores absolutos praticamente constantes, com comportamento semelhante ao desenvolvimento de estatura, o que concorda com MALINA (1974).

Nos gráficos 3a e 3b (fem. abs) ocorre uma tendência de crescimento constante, dos 10 aos 14 anos, o que praticamente deixa de ocorrer dos 14 aos 19 anos, para as duas variáveis, acompanhando também o comportamento apresentado pela estatura.

Nos gráficos 2a e 2b (masc. %) comparando-se o desenvolvimento dos valores percentuais referentes à estatura, observamos que dos 10 aos 13 anos o percentual do CTC tende a decrescer, enquanto que no CMI tende a aumentar. Dos 13 aos 19 anos esta tendência se inverte, concordando com CODIN (1935).

Nos gráficos 4a e 4b (fem. %) comparando-se o desenvolvimento dos valores percentuais em função da estatura, observamos que dos 10 aos 12 anos o percentual do CTC tende a decrescer, enquanto que no CMI tende a crescer. Dos 12 aos 19 anos esta tendência se inverte, concordando também com CODIN (1935).

7. CONCLUSÃO

Em valores absolutos o sexo masculino apresenta dos 10 aos 16 anos uma taxa de crescimento maior que no sexo feminino dos 10 aos 14 anos. Dos 16 aos 19 anos masculino e dos 14 aos 19 anos feminino não se observam diferenças significativas na taxa de crescimento.

Quando transformados em valores relativos à estatura os dois não apresentam diferenças significativas, com valores médios para CTC de 52,9% e para CMI de 47,1%.

idade	estatura	C.T.C val.abso	val. %	C.M.I val.abso	val %	n
10	138,76	73,68	53,1	65,08	46,9	163
11	145,45	76,60	52,7	68,85	47,3	192
12	150,04	78,91	52,6	71,13	47,4	365
13	153,85	81,22	52,8	72,63	47,2	456
14	156,85	83,31	53,1	73,54	46,9	390
15	157,88	84,15	53,3	73,73	46,7	373
16	158,88	84,69	53,3	74,19	46,7	370
17	159,55	85,57	53,6	73,98	46,4	399
18	159,18	85,39	53,6	73,79	46,4	378
19	158,67	84,85	53,5	73,82	46,5	292
X		82,83	53,4	72,74	46,6	3378 total

SEXO FEMININO: Médias, por idade, da estatura, do C.T.C. (em valores absolutos e percentuais) e do

TABELA F C.M.I. (em valores absolutos e percentuais), à nível de 0,01.

idade	estatura	C.T.C val.abso	val.%	C.M.I val.abso	val.%	N
10	136,77	72,40	52,9	64,37	47,1	165
11	143,39	75,06	52,3	68,33	47,7	186
12	147,89	77,44	52,3	70,45	47,7	386
13	154,00	79,81	51,8	74,19	48,2	408
14	160,14	83,35	52,0	76,79	48,0	427
15	165,89	86,62	52,2	79,27	47,8	392
16	169,83	88,96	52,4	80,87	47,6	380
17	171,45	89,98	52,5	81,47	47,5	370
18	171,68	90,35	52,6	81,33	47,4	377
19	171,94	90,57	52,7	81,37	47,3	325
X		84,46	52,4	76,88	47,6	3416 total

SEXO MASCULINO: Médias, por idade, da estatura, do C.T.C. (em valores absolutos e percentuais) e do

TABELA M C.M.I. em valores absolutos e percentuais), à nível de 0,01.

8.Referência Bibliográfica:

- EVELETH, P.B. & TANNER, J.M. Worlwide variation in human growth. Univ. Cambridge , 1976.
- GODIN, P. Recherchers anthropométrique sur la croissance des diverses parties du corps. 2 éme éd. Amedée Legrand Paris, 1935
- HEGG, R.V. & LUONGO , Medidas antropométricas e desenvolvimento pubertário em escolares paulistanos de oito a dezeseis anos de idade. EEF-USP , 1976.
- MALINA, R.M. Adolescent changes in size,build,composition and performance. Hum.Biol. 46(1):117-131,1974.
- MARCONDES, E.,BERQUO,E.S.,Hegg,R.V.,COLLI, A.S. & ZACCHI, M.A. Crescimento e desenvolvimento pubertário em crianças e adolescentes brasileiros, 1: Metodologia. E. Bras. Cien. 1982.
- MARSHALL ,W.A. & TANNER, J.M. Puberty,in DAVIS, J.A. & DOBBING,J. Scient.Found,Paed,Saunders,Philadelphia. 1974.
- PINEAU, M.Correlations du sstage pubertaire et de l' age avecles caracteres anthropométriques chez les garçons.Biotypologie. 1-2,1963.
- SEMPÉ , M. , PEDRON, G. & ROY-PERNOT. M.P. Auxologie:Méthode et séquences. Ed. Laboratoric H.Theraplix,Paris.1979.
- SINGH, R. A cross sectional study of growth in five somatometric traits of punjabi boys aged cleven to eighteen years. Am. J. Phys. Antrop. 32:129-138,1970.
- TANNER. J. M. rowth at adolescence. 2nd ed. blackwell,Oxgord. 1.962.
- VALENZUELA, C.Y . & AVENDÃO , B. A. Antropometria y maduración sexual de escolares de un area de Santiago do Chile.Bol.Of. Sanit.Panan. 87(2): 113-131 , 1979.
- VANDERVAL , F. Biométrie Humaine,Masson,Paris, 1964.

Endereço: Ibrahim Reda El Hayek. R.ua Frederico Albuquerque nº 219 - Jd.Itacolomy
CEP: 04.385 - 010 - São Paulo/SP. Fone:(011) 5564-3399

GTT.7.2. PERFIL DE CRESCIMENTO DE ESCOLARES DE FLORIANÓPOLIS E DO DISTRITO FEDERAL

Rolando José Ventura Dumas *

Zenite Machado **

Ruy Jornada Krebs ***

Resumo: Este estudo deve como objetivo comparar o crescimento físico de escolares de 10 a 14 anos de Florianópolis e do Distrito Federal, através das variáveis peso e altura corporais. Teve-se, como amostra, 296 escolares de Florianópolis e 174 do Distrito Federal, regularmente matriculados na rede pública de ensino. Para a avaliação do crescimento físico os sujeitos foram classificados de acordo com a adequação Peso/Altura e Altura/idade, utilizando-se como padrão de referência as curvas de Crescimento do NCHS. Como resultados verificou-se que, na variável pelo corporal, os escolares do Distrito Federal apresentam valores superiores à referência e os de Florianópolis, menores que os anteriores. Quanto à altura corporal ambos os grupos amostrais revelam valores inferiores aos de referência, sendo que os escolares do Distrito Federal superam os de Florianópolis mostrando-se, portanto, mais altos.

Endereços:

Rolando José Ventura Dumas

QNJ 58 Bloco "C" apto. 211 - Taquatinga - DF - Cep: 72140-580

Ruy Jornada Krebs

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Centro de Educação Física e Desportos - Camobi
- Santa maria - RS - Cep: 97119-000

Zenite Machado

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Rua Paschoal Simone, 358
Florianópolis - SC - CEP: 88080-350 - Cep: 88080-350

* Professora da Universidade Católica de Brasília

** Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina

*** Professor da Universidade Federal de Santa Maria

GTT.7.3. ESTUDO ANTROPOMÉTRICO DE ESCOLARES DE 12 A 16 ANOS DO ESTADO DE RONDÔNIA EM 1994

Gonçalves, L.G.O.^{*}; Venere, M. R.^{**};
Ricardo Jacó Oliveira^{***}

Resumo: *A importância dos estudos biométricos para um profissional da área de Educação Física se expressa com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. A estatura e peso corporal são considerados medidas morfológicas que permitem avaliar a composição corporal. Este trabalho objetivou demonstrar o nível de crescimento e desenvolvimento de escolares de Rondônia com a idade entre os 12 e 16 anos. Os resultados demonstraram que os meninos aos 12 e 13 anos apresentaram um crescimento acentuado e nas meninas a taxa de crescimento maior deu-se na idade de 13 anos. Estes resultados apontaram para estaturas e peso diferenciados do que normalmente se observava em Rondônia antes do fluxo migratório ocorrido na década de 80.*

INTRODUÇÃO

Vandervael define a biometria como sendo a ciência que tem por objetivo a medida dos grupos humanos e de seus problemas usando a matemática e a estatística. Especificamente um dos ramos da biometria, a cineantropometria, está envolvida com medidas e avaliações de diferentes aspectos do homem em movimento e com as características físicas do ser humano, com o propósito de estudar as variações inter - humanas. Está interessada principalmente em estudar as características de grupos e as diferenças que ocorrem entre populações no decorrer do tempo (BEUNEN & BORMS, 1990). Nos estudos antropométricos relativos ao crescimento e ao desenvolvimento destacam-se os de DE GARAY, 1974 e CARTER, 1975. Acompanhar o crescimento e o desenvolvimento de crianças e de adolescentes tornou-se uma prática de extrema necessidade e responsabilidade e, quando realizada por profissionais da Educação Física, pode trazer resultados benéficos para a coletividade.

MALINA em 1990 relatou os aspectos diferenciadores da América Latina em relação à variação biotipológica. O estado de Rondônia que é uma área geográfica com culturas diversas, pois engloba populações indígenas, seringueiros, garimpeiros, migrantes do sul e do nordeste do Brasil, apresenta também este perfil diferenciado quanto ao aspecto biotipológico assemelhando-se aos relatos de Malina. Os migrantes do sul são de origem européia e os do nordeste possuem características antropofísicas completamente miscigenadas, principalmente no que tange ao peso corporal e estatura.

A estatura e o peso são considerados medidas morfológicas que permitem avaliar a constituição corporal e o nível de crescimento físico durante o desenvolvimento do indivíduo (HEGG & LUONGO, 1975; SILVEIRA, 1994). Compreende-se como estatura, o valor encontrado entre as porções compreendidas entre o vértex e a região plantar. Denomina-se peso atual ao peso que um indivíduo obtém ao subir numa balança (medida direta) (PINTO, 1977). No entanto, o peso é a resultante do sistema de forças exercidas pela gravidade sobre a massa do corpo ($p=mg$), em valor absoluto é aproximadamente igual à massa e permite avaliar o estado nutricional e o crescimento do indivíduo (SILVEIRA, 1994).

Em diferentes países foram publicados resultados de pesquisas sobre o nível de crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes, destacando-se os de CRASSETT na Alemanha em 1985, HEBBELINCK na Bélgica em 1989, de KEMPER (1983) na Holanda e no Brasil, recentemente BÖHME (1995) realizou um estudo denominado Aptidão Física e Crescimento Físico de Escolares de 7 a 17 Anos de Viçosa - MG.

Assim a estatura aparentemente observada nos alunos das escolas públicas do Estado nos permite indagar que relação o fluxo migratório poderia ter com a média estatural observada nas escolas.

OBJETIVOS

Este trabalho objetivou demonstrar o nível de crescimento e desenvolvimento dos jovens rondonienses, principalmente em decorrência do fato de que atualmente encontram-se nesta faixa etária aqueles provenientes do fluxo migratório dos anos 80, filhos de colonizadores vindos do sul, do nordeste e do centro - sul do Brasil.

MATERIAL E MÉTODOS

Estatura: A estatura foi mensurada utilizando-se o Antropômetro de Rudolph Martin, considerando os cm e mm. Foi utilizado como medida o plano de Frankfurt e as normas antropométricas.

Peso: O peso corporal foi verificado e medido utilizando-se uma balança de alavanca, da marca Fillizola. Cada adolescente foi mensurado com o mínimo de roupa possível, descalço e de costas para o medidor sendo seu peso expresso em quilogramas e gramas.

Amostra: Foram mensurados 659 jovens nas faixas etárias de 12 a 16 anos dos sexos masculino e feminino.

Estatística: Para a análise dos dados foram utilizados o teste de ANOVA que nos deu um $P < 0,0001$, considerado extremamente significativo, permitindo-nos efetuar então um teste de homogeneidade de variância (Bartlett's test), fornecendo um $p = 0,0002$, o que nos sugere que as diferenças entre os desvios-padrão eram extremamente significativas, possibilitando a aplicação de testes não paramétricos (Kruskal-Wallis test e posteriormente o Dunn's Multiple Comparisons test) para esta amostra.

RESULTADOS

Os resultados do Kruskal-Wallis test comprovaram a improbabilidade das amostras serem de populações com medianas iguais ($p < 0,0001$). Em decorrência de se ter obtido um resultado significativo no KW-Test, foi utilizado o Dunn's post test para verificar se as diferenças entre as amostras eram significativas.

Para a estatura, quando comparamos a amostra de adolescentes masculinos de 16 anos com as amostras de 12 e 13 anos, observou-se um acentuado crescimento ($p < 0,01$) e ($p < 0,001$), respectivamente. No entanto, pela comparação da amostra de 16 anos com as amostras de 14 e 15 anos não obteve-se diferença significativa. Na tabela I, observamos que nos meninos o período de maior crescimento deu-se entre os 13 e 14 anos ($p < 0,05$) e, mesmo não sendo significativo, nas meninas foi observado um crescimento maior entre as idades de 12 e 13 anos.

Em relação ao sexo feminino, foi observado que nas adolescentes o crescimento teve um comportamento diferenciado dos meninos pois apenas na comparação entre as amostras de 16 anos com a de 12 anos foi observada e verificada uma significância ($p < 0,01$).

Os adolescentes do sexo masculino com 16 anos quando comparados com a amostra feminina de mesma idade apresentaram uma acentuada significância ($p < 0,001$). Estes resultados demonstraram que a partir dos 14 até os 16 anos, os homens apresentaram um crescimento mais acentuado que as mulheres ($p < 0,005$) (Fig. 1).

Tabela I - Estatura média em cm, de escolares adolescentes do sexo masculino e feminino do estado de Rondônia no ano de 1994

	IDADES (ANOS)				
	12	13	14	15	16
Masculino	156,18	158,96	165,48	168,28	169,78
Feminino	152,93	157,19	160,34	161,76	162,98

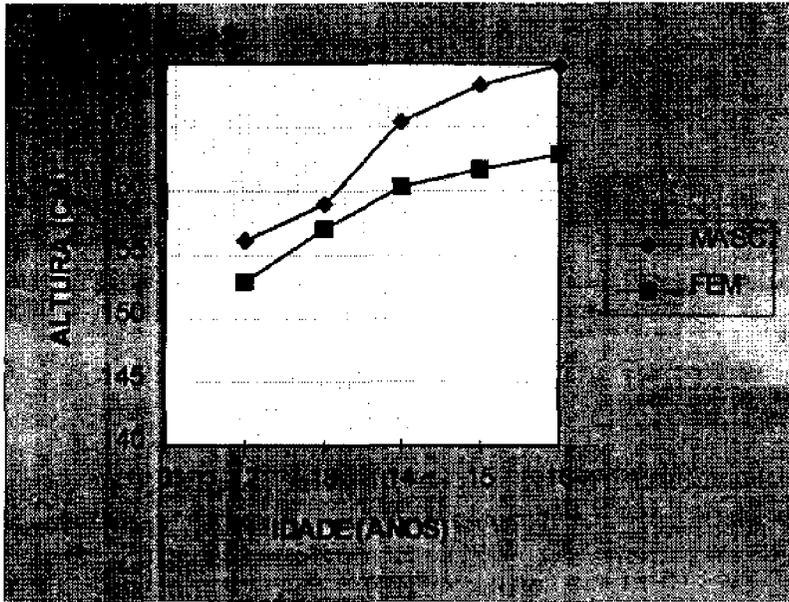


Fig. 1 - Representação gráfica do crescimento de escolares dos sexos masc. e fem. do estado de Rondônia em 1994.

Em relação ao peso, observaram-se diferenças significativas a partir dos 12 anos, na amostra masculina, em relação a de 16 anos ($P < 0,001$), no entanto aos 14 e 15 anos não observou-se significância. Verificou-se também na amostra do sexo masculino que o maior aumento de peso corporal deu-se no período de 12 a 13 anos. No feminino, fazendo-se as mesmas comparações, foi observada significância apenas entre a amostra de 12 com a de 16 anos (Fig. 2) e verificou-se que coincidentemente com o crescimento, o peso das meninas aumentou em taxas maiores entre as idades de 12 e 13 anos. Ao compararmos as amostras masculinas com as femininas, idade por idade, não foi observada uma significância estatística, porém houve a partir de 12 anos uma tendência ao aumento de peso maior nos meninos que nas meninas (Tabela II).

Tabela II -Peso médio em Kg, de escolares adolescentes do sexo masculino e feminino do estado de Rondônia no ano de 1994

	IDADES (ANOS)				
	12	13	14	15	16
Masculino	44.909	49.672	54.383	56.589	59.230
Feminino	43.143	49.677	51.250	54.292	55.397

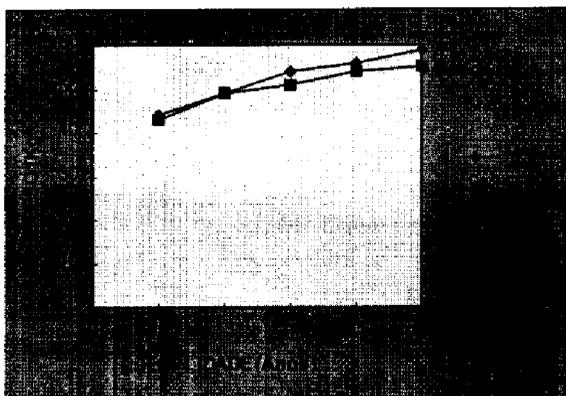


Fig. 2 - Representação gráfica do peso de escolares dos sexos masc. e fem. do estado de Rondônia em 1994.

Para elaborar tabelas referenciais utilizou-se os percentis 50 de estatura (Tabelas III e IV), onde foi observado que comparando os mesmos percentis elaborados a partir de dados coletados em Viçosa (BÖHME, 1995), S. André (MARQUES, 1982) , E.U.A (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE, 1973) e Alemanha (CRASSETT et al. 1985) com o verificado na amostra de Rondônia, encontrou-se que os adolescentes de Rondônia estão com um nível de crescimento maior no grupo masculino até por volta dos 14 anos, entretanto a partir deste período observou-se uma tendência à diminuição da taxa de crescimento, diferenciando-os portanto de outras regiões e países, onde nesta fase houve uma tendência ao aumento da taxa de crescimento. No feminino, verificou-se um efeito contrário, ou seja, as meninas em todas as idades apresentaram uma taxa de crescimento maior não só quando comparadas com outras regiões do país mas também quando comparadas a outros países.

Em relação ao peso, na tabela V visualizamos que no período entre 12 e 14 anos, os adolescentes rondonienses do sexo masculino apresentaram os percentis 50 mais elevados que nas outras localidades, e nas meninas esse mesmo resultado foi observado a partir de 13 até 16 anos de idade (tabela VI).

Tabela III - Percentis 50 de Estatura (cm) do sexo Masculino, em Rondônia, Viçosa, Santo André, Estados Unidos e Alemanha.

IDADE (anos)	ESTATURA (cm)				
	Rondônia	Viçosa	S. André	E.U.A	Alemanha
12	155,0	146,9	145,2	150,2	149,5
13	160,0	151,9	153,1	155,7	155,5
14	168,5	164,7	166,9	169,8	170,5
15	168,5	164,7	166,9	169,8	170,5
16	170,0	170,9	170,6	173,9	173,5

Tabela IV - Percentis 50 de Estatura (cm), do sexo Feminino, em Rondônia, Viçosa, Santo André, Estados Unidos e Alemanha.

IDADE (anos)	ESTATURA (cm)				
	Rondônia	Viçosa	S. André	E.U.A	Alemanha
12	152,5	148,0	149,2	153,5	151,5
13	157,0	153,3	154,7	157,2	156,5
14	161,0	156,3	158,1	160,7	160,5
15	162,0	161,3	159,4	161,8	162,5
16	163,5	162,2	159,9	162,6	162,5

Tabela V - Percentis 50 de Peso (Kg) do sexo Masculino, em Rondônia, Viçosa, Santo André, Estados Unidos e Alemanha.

IDADE (anos)	PESO (kg)				
	Rondônia	Viçosa	S. André	E.U.A	Alemanha
12	49,0	37,5	38,2	39,5	38,5
13	49,0	41,0	42,9	44,3	43,5
14	54,0	45,5	49,2	51,4	50,5
15	57,5	53,0	55,2	58,3	56,5
16	59,0	55,8	59,3	62,0	60,5

Tabela VI - Percentis 50 de Peso (Kg) do sexo Feminino, em Rondônia, Viçosa, Santo André, Estados Unidos e Alemanha, de acordo com sexo e idade

IDADE (anos)	PESO kg)				
	Rondônia	Viçosa	S. André	E.U.A	Alemanha
12	42,0	38,5	40,4	43,8	40,5
13	48,0	42,5	45,0	47,1	45,5
14	51,5	46,7	49,1	51,0	50,5
15	54,0	50,8	51,6	54,0	52,5
16	55,0	51,5	52,8	54,8	54,5

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O fluxo migratório iniciado nos anos 70 e concluído nos anos 80 de habitantes das regiões nordeste, centro-sul e sul do Brasil, na procura de novos horizontes para o sustento da família, assume papel preponderante na alteração das taxas de crescimento dos adolescentes que viviam no antigo território de Rondônia. Para BOILEAU (1984), o crescimento e a maturação é mantida pela interação genética, hormônios nutrientes e o meio ambiente. Na estatura, o que é observado é o fenótipo da criança, do adolescente, o qual é o produto da interação de seu genótipo e o meio (DE GARAY, 1974). O crescimento é a medida linear que mais sofre com a interferência genética, já o peso corporal depende muito de fatores como alimentação, atividade física entre outros.

Quanto aos objetivos propostos neste trabalho observou-se que os resultados aproximam-se muito com o que sabidamente já foi observado na literatura (CARMACHAEL,

1975; CRASSETT et al., 1985; BöhME, 1995), as curvas de crescimento seguem praticamente o mesmo padrão, embora em Rondônia o crescimento dos meninos atinja níveis maiores em idades mais precoces que nos E.U.A, Alemanha, Viçosa e S. André, sendo que a partir dos 14 anos o nível de crescimento começa a decair e nos outros locais aqui definidos o crescimento segue em ritmo mais lento atingindo, dessa forma, níveis maiores aos 16 anos.

Em relação às diferenças entre os sexos observou-se que as meninas têm um padrão de crescimento inferior aos meninos, mas comparados aos níveis observados para as mesmas faixas etárias nos outros locais indicados, as meninas encontram-se com padrões maiores de crescimento. Os resultados também confirmam que as meninas entram no estágio de crescimento antes dos meninos, conforme preceituado na literatura (U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION, AND WELFARE, 1973; CARMACHAEL, 1975; MARQUES, 1982; CRASSETT et al., 1985; MARCONDES, 1994; BöhME, 1995).

Quanto à evolução do peso corporal, observou-se que os meninos apresentam um ganho de peso corporal maior que as meninas a partir do 13 anos, sendo que as meninas aos 12 anos apresentaram taxas de aumento de peso corporal no mesmo período em que se observou aumento estatural acentuado.

Considerando o nível de crescimento mostrado nas tabelas referenciais de percentis 50, principalmente em relação à estatura conclui-se que o fluxo migratório teve importante papel na modificação do fenótipo observado nos novos adolescentes que habitavam a região norte do país no ano de 1994, alteração baseada nas interações genotípicas com o meio ambiente principalmente a interação gênica.

Bibliografia:

- BEUNEN, G., BORMS, J. - **Cineantropometria, Raízes, Desenvolvimento e futuro.** Rev. Bras. Ciências e Movimento, 4:3, 1990
- BÖHME, M.T.S. - **Aptidão física e crescimento físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa, MG.** Revista Mineira de Educação Física, 3(2): 54-74, 1995.
- BOILEAU, R. A - **Advances in pediatric sport sciences.** Champaign: Human Kinetics, 1984. 211p. v.1: Biological issues.
- CARMACHAEL, L. - **Manual de psicologia da criança.** São Paulo: EPU, 1975. 419p. v.1: Bases biológicas do desenvolvimento.
- CARTER, J.E.L. - **The Heath - Carter Somatotype method** - San Diego University, 1975
- CRASSETT, W. et al. - **Zur körperlichen Entwicklung der Schuljugend in der deutschen demokratischen Republik.** Leipzig: Julio Ambrosius Barth, 1985. 323p.
- DE GARAY, A., CARTER, J.E.L. - **Genetic and antropological studies of olympic athletes** - Academic Press, 1974
- HEBBELINCK, M., BORMS, J. - **Körperliches Wachstum und Leistungsfähigkeit bei Schulkindern.** Leipzig: Johann Ambrosius Barth, 1989.
- HEGG, R., LUONGO, J. - **Elementos de biometria humana.** São Paulo: Nobel, 1975. 173p
- KEMPER, H.G. - **Growth, health and fitness of teenagers.** Basel: Karger, 1985. 201p.
- MALINA, R. M. - **Crescimento de Crianças Latino - Americanas: Comparações entre os aspectos sócios - econômicos, Urbano, rural e tendência secular.** Rev. Bras. Ciência e Movimento, 4(3), 1990.
- MARCONDES, E. **Desenvolvimento da criança: desenvolvimento biológico: crescimento.** São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria, 1994. 78p.
- MARQUES, R.M et al - **Crescimento e desenvolvimento pubertário em crianças e adolescentes brasileiros. II. Altura e peso.** São Paulo: Brasileira de Ciências. 1982.
- RIZZO PINTO, J. **Caderno de Biometria.** Vol. 1, 3ª edição, 1977.

SILVEIRA, M. T. **Biometria (Antropometria e biotipologia)**. Viçosa, MG: UFV, 1994. 49p.
UNITED STATES OF AMERICA. Department of Health Education and Welfare. Public Health
Service. **Height and weight of youths 12-17 years**. Rockville, Md., 1973b. 81p.

GTT.7.4. COMPARAÇÃO DA PERFORMANCE FÍSICA ENTRE CRIANÇAS DE DIFERENTES LOCALIDADES QUE FAZEM EDUCAÇÃO FÍSICA COM AULAS CIENTIFICAMENTE SISTEMATIZADAS E SEM SISTEMATIZAÇÃO CIENTÍFICA.

Josiane Angel Otti**, Luiz Antonio Pereira da Silva*, Angela Maria Serapio da Silva**
Vera Regina Ferreira Alvim**, Marsal Pereira da Silva***, Célia Mara Miranda**

Resumo: *Introdução:* sabe-se que a Educação Física no ensino de 1ª à 4ª séries, do 1º Grau, tem como objetivo auxiliar o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e motor da criança. Desde o nascimento possui potencialidades para se desenvolver, mas estas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, também de seu intercâmbio com o meio e das relações com seus pares (LE BOUCH, 1984). Justamente neste aspecto, a Educação Física corrobora no processo de formação das crianças. Com esta visão objetivou-se determinar se aulas de Educação Física cientificamente planejadas e sistematizadas, para atender as necessidades de desenvolvimento da criança, aplicadas em diferentes quantidades e locais, podem proporcionar algum tipo de desigualdade no rendimento da aptidão físico-motora da criança. *Metodologia:* foram utilizadas 34 crianças da rede pública em Maringá (MG), sendo 19 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, da rede privada em Marialva (MV), 44, sendo 19 do sexo masculino e 25 do sexo feminino e de Umarama, 30 (UM), sendo 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Totalizando assim 108 crianças. A amostra foi intencional, por se tratar de três escolas com níveis sócio-econômicos semelhantes em locais diferentes. Em todas as crianças, no mesmo período e na mesma ordem, foram aplicados 8 testes, retirados das baterias Eurofite (1989) e AAPHERD (1990). **Resultados:** analisadas as médias do peso ($MG=27,5 \approx MV=28,6 \approx UM=28,3$) e a altura ($(MG=128 \approx MV=128 \approx UM=131,8)$), observou-se que a amostra utilizada foi homogênea, garantindo assim a validade dos resultados. Dos oito testes aplicados, seis apresentaram resultados significativos ($p < 0,01$) em favor da Escola Pública de Maringá (MG), flexibilidade $MG=8,32 > MV=-0,2 \approx UM=2,4$, tapping plate (coordenação da mão direita) $MG=15,78 < MV=19,16 \approx UM=17,82$ e tapping plate (coordenação da mão esquerda) $MG=17,40 < MV=21,63 \approx UM=19,75$; arremesso do peso ($MG=281 > MV=229 \approx UM=212$), salto comprimento ($MG=119 \approx UM=115 > MV=102$); corrida em 50 metros ($MG=10,12 \approx UM=09,98 < MV=13,93$); Equilíbrio (perna direita) $MG=8 \approx UM=6 < MV=14$ e (perna esquerda) $MG=8V \approx UM=6 < MV=16$; corrida com mudança de direção ($MG=55,50 < MV=71,75 \approx UM=63,04$; $p > 0,01$) e para ambos os sexos, sendo que apenas uma (força abdominal $MV=28 \approx UM=20 \approx MG=26$) não apresentou significância. **Conclusão:** pela quantidade de provas que demonstraram significância entre as escolas analisadas, ficou claro que a escola pública ainda apresenta Educação Física de melhor qualidade, mas que uma Educação Física cientificamente planejada e sistematizada oferece melhores condições de desenvolvimento físico-motor de base para as crianças.

INTRODUÇÃO

A Educação constitui-se numa vasta área, que tem despertado o interesse crescente dos investigadores, pelo fato de contribuir para a formação de qualidade de vida, podendo ser

* Professor da Universidade Estadual de Maringá, Paraná

** Professora da Rede Pública de Ensino de Maringá, Paraná

*** Aluno do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Paraná

estruturada em elementos preciosos que se tornam fundamentais, a medida que são tratados adequadamente pelos educadores (UFP e-UFSM, 1991).

Nas últimas décadas, a atuação do professor tem sido pesquisada sob diferentes vertentes acerca do valor das componentes (que são traduzidas pelos "conteúdos"), das intervenções (que procuram determinar "a importância"), das atitudes e comportamentos (que se preocupam com o "como trabalhar"), e até dos locais em que atua (UFP e-UFSM, 1991).

Considerando os aspectos referentes à Educação e ao Professor, no processo, observa-se a necessidade do profissional de Educação Física adquirir o hábito e a preocupação de preparar conteúdos adequados ao nível de desenvolvimento da criança, os quais possam contribuir para a formação integral destes educandos (UFP e-UFSM, 1991).

A criança desde o nascimento possui potencialidades para desenvolver-se. Porém estas potencialidades não dependem somente da maturação dos processos orgânicos, mas também de seu intercâmbio com o meio em que vive e das relações com outras pessoas (LE BOUCH, 1984).

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Do nascimento aos três anos as mudanças na criança são muito rápidas, e o desenvolvimento determinará, em grande parte, as capacidades futuras (LE BOUCH, 1984;).

Autores como BEE (1984), LE BOUCH (1984), TANI (1985) afirmam que a infância é constituída por uma sucessão de períodos, com suas peculiaridades. Cada um prepara para a seguinte. Os limites entre uma etapa e a outra não são muito nítidos, podendo variar de criança para criança. Além de se desenvolver em períodos, também apresenta a globalidade, pois as partes não devem ser dissociadas, mas sempre observadas na totalidade.

Pode-se precisar que o desenvolvimento dos sentidos, da afetividade, da linguagem, da motricidade e da inteligência, por si só, integram-se e completam-se (SHINCA, 1991).

A criança adquire diferentes padrões no desenvolvimento através de sua interação com o meio. Por isso, quanto maior o número de experiências oferecidas tanto melhor será seu preparo para adquirir os mais diferentes tipos de padrões cognitivos, afetivo-sociais e motores (SHINCA, 1991).

No entanto sabe-se que a Escola deve completar com grande responsabilidade o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, oferecendo a base necessária para que este obtenha condições para se aprimorar.

Justamente neste ponto, entra o trabalho da Educação Física no processo de formação das crianças, que ingressam no meio escolar. A criança naturalmente faz sua busca inconsciente quando brinca ou joga com seus brinquedos. Cabe a Escola ajudá-la nesta busca, sabendo aproveitar suas experiências.

Este estudo procurou verificar se aulas de Educação Física planejadas e sistematizadas cientificamente, de encontro as necessidades básicas de desenvolvimento da criança, apresenta melhores resultados, do que aulas ministradas sem esta preocupação.

OBJETIVO

Determinar se aulas de Educação Física planejadas e sistematizadas cientificamente, e que vão de encontro as necessidades básicas de desenvolvimento físico-motor da criança, apresenta melhores resultados, do que aulas ministradas sem esta preocupação.

METODOLOGIA

O estudo se caracterizou por ser uma investigação de caráter experimental, por desenvolver com grupos, experimental e de controle, propostas diferenciadas de trabalho.

A metodologia do trabalho foi desenvolvida levando-se em consideração o local a população e amostra do estudo, o método a ser utilizado através do protocolo experimental, os instrumentos e o tratamento estatístico.

LOCAL

Os locais escolhidos foram: a Escola Anjos Custódios do ensino regular de pré-escola à 8ª série, da cidade de Marialva, pertencente a rede particular de ensino. O Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, ensino de 1º e 2º Graus, da cidade de Maringá, pertencente a rede estadual de ensino. A Escola Estadual Professora Hilda T. Kamal, ensino de 1º Grau, da cidade de Umuarama, também pertencente a rede estadual de ensino. Todas as cidades ficam no Estado do Paraná.

POPULAÇÃO DE ESTUDO

O presente trabalho teve como população todos os alunos de 1º Grau das escolas Escola Anjos Custódios, Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal e a Escola Estadual Professora Hilda T. Kamal.

A amostra foi composta por 4 turmas de 2ª série, sendo 2 turmas da Escola Anjos Custódios de Marialva, 1 turma do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal de Maringá e 1 turma da Escola Estadual Professora Hilda T. Kamal de Umuarama.

As turmas estiveram assim constituídas: 44 crianças da Escola Anjos Custódios sendo 19 do sexo masculino e 25 do sexo feminino; 34 crianças da Escola Estadual Dr. Gastão Vidigal sendo 15 do sexo masculino e 19 do sexo feminino; 30 crianças da Escola Estadual professora Hilda T. Kamal sendo 16 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

O total da amostra foi de 108 crianças, sendo 50 do sexo masculino e 58 do sexo feminino.

A investigação foi realizada durante o 1º semestre do ano letivo de 1997, sendo que a amostra permaneceu a mesma durante todo trabalho.

PROTOCOLO EXPERIMENTAL

A concretização dos objetivos propostos foi realizada em 1 etapa de trabalho, distribuída para melhor desenvolvimento da investigação.

INSTRUMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A seleção dos testes a aplicar na amostra teve como critérios verificar as capacidades relacionadas com as necessidades e as exigências do desempenho motor de base. SILVA (1995) considera como básicas, a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, a força e a velocidade.

As provas escolhidas foram em número de oito, procurando abranger os fatores relacionados com as seguintes capacidades motoras: velocidade de deslocamento (corrida de 50 metros), velocidade de deslocamento com mudança de direção (corrida de 10x5 metros), a agilidade, a velocidade e a coordenação motora dos membros superiores (batimento em placas), força explosiva dos membros superiores (arremesso do peso de 2kgs) e dos membros inferiores (salto em comprimento sem balanço), força dos músculos posteriores do tronco (sit and reach), equilíbrio corporal total ("Flamingo balance") e capacidade de alongamento muscular (flexibilidade).

PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Para a caracterização dos valores das diferentes distribuições, relativas à aplicação dos vários testes, foram utilizados a média e o desvio padrão e para determinar diferenças entre os grupos, foi utilizado a Análise de Variância.

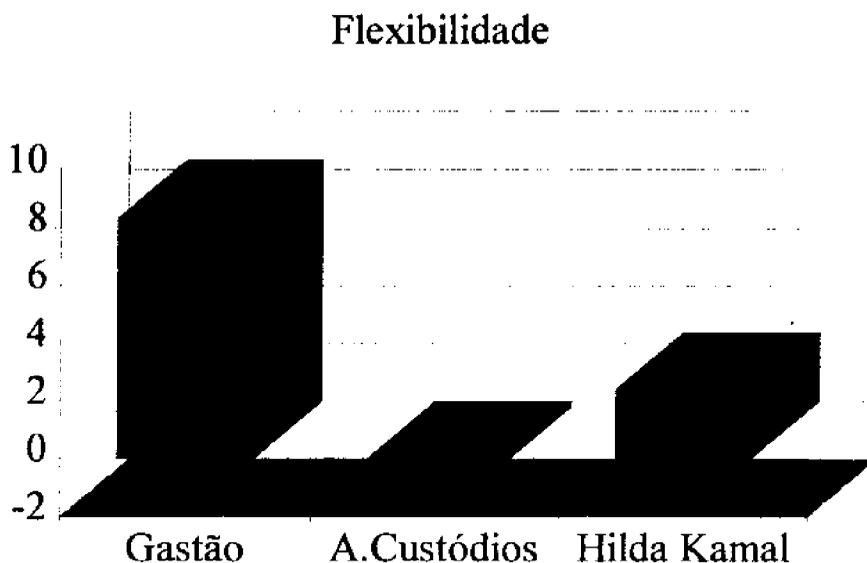
RESULTADOS

Analisadas as médias do peso ($MG=27,5 \approx MV=28,6 \approx UM=28,3$) e a altura ($MG=128 \approx MV=128 \approx UM=131,8$), observou-se a semelhança existente, que a amostra utilizada foi homogênea, garantindo assim a validade dos resultados.

Dos oito testes aplicados, seis apresentaram resultados significativos ($p < 0,01$) em favor da Escola Pública de Maringá (MG).

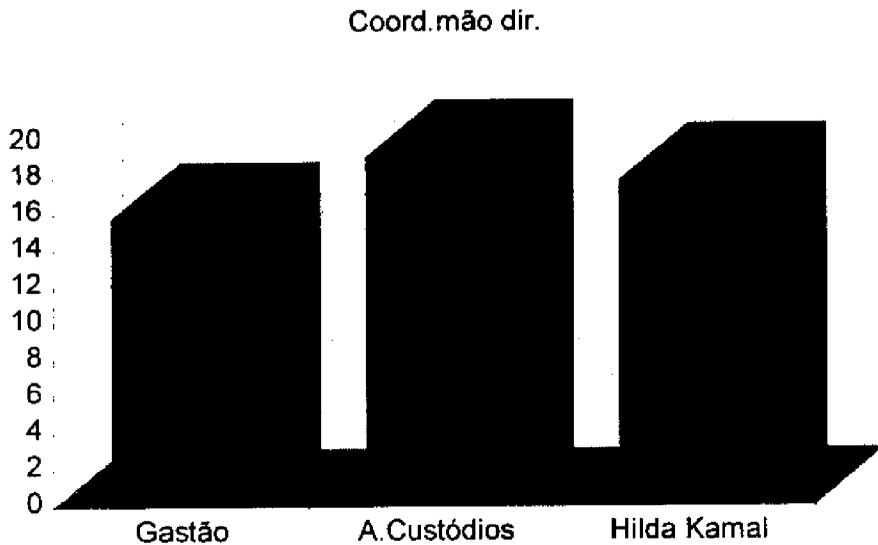
A flexibilidade $MG=8,32 \approx MV=-0,2 \approx UM=2,4$ (figura 1), cuja diferença evidenciou ser o trabalho sistematizado para este tipo de capacidade física, importante para sua manutenção.

Figura 1. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama



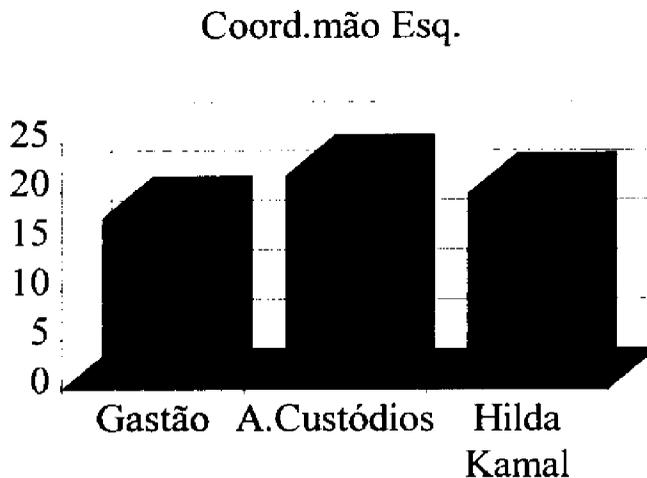
O teste de coordenação de mãos (tapping plate), demonstrou com os resultados obtidos, para a mão direita ($MG=15,78 < UM=17,82 < MV=19,16$; figura 2) diferenças que foram significativas ($p < 0,05$) somente com relação a Escola Angelo Custois de Marialva.

Figura 2.Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama



Os mesmos resultados se verificaram com o teste na mão esquerda, (MG=17.40<UM=19.75<MV=21.63; figura 3), confirmando os resultados obtidos com a mão direita.

Figura 3.Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama

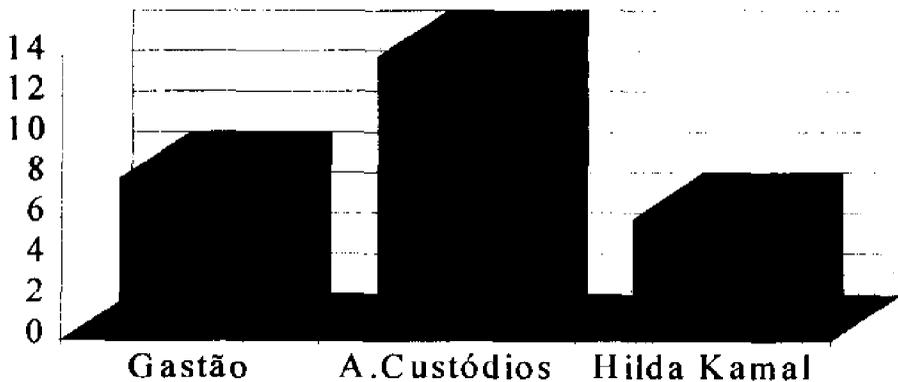


Com relação ao equilíbrio, os resultados foram semelhantes aos obtidos com a coordenação de mãos. Embora tenha havido uma inversão com relação a Maringá e

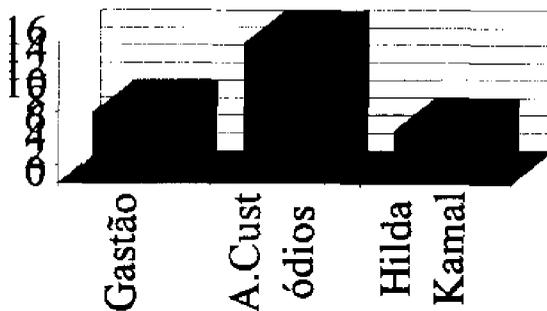
Umuarama, as diferenças não foram significativas. Os resultados acabam por serem coerentes, considerando que o equilíbrio é parte integrante das capacidades coordenativas (perna direita, UM=6>MG=8>MV=14 e perna esquerda, UM=6>MG=8>MV=16; figuraS 4 E 5)

Figuras 4 e 5. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama

equilíbrio perna dir

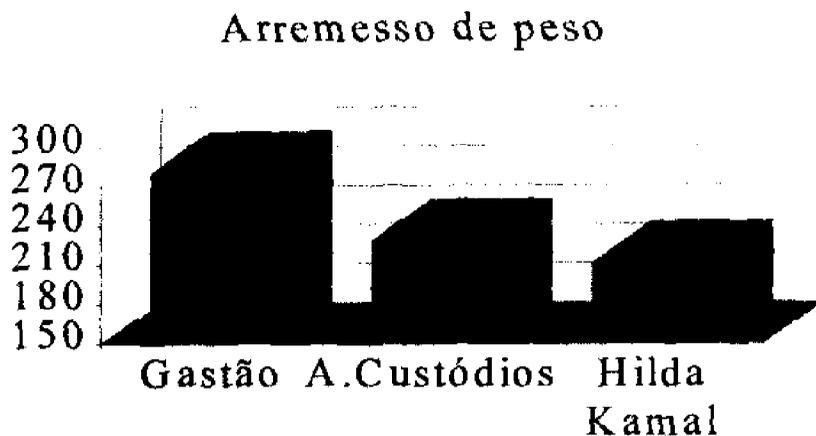


equilíbrio perna equer.



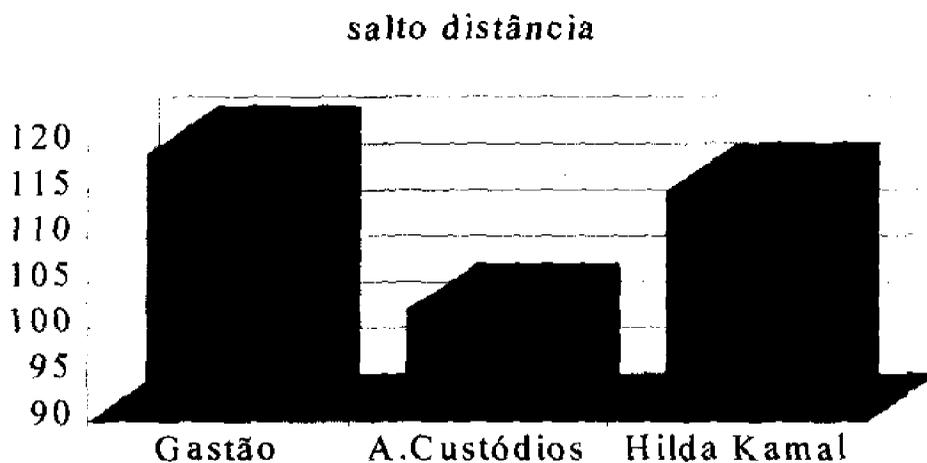
Para a prova do arremesso do peso Maringá apresentou resultados significativos em relação a Marialva e Umuarama, que apresentaram resultados semelhantes (MG=281>MV=229≈ UM=212; figura 6),

Figura 6. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama



No salto em distância, novamente Maringá apresentou diferença significativa com relação a Marialva ($p < 0,05$) e resultados semelhantes com Umuarama, embora o resultado de Umuarama tenha sido semelhante ao de Marialva comprimento ($MG=119 > MV=102$; $MG=119 \approx UM=115 \approx MV=102$; figura 7).

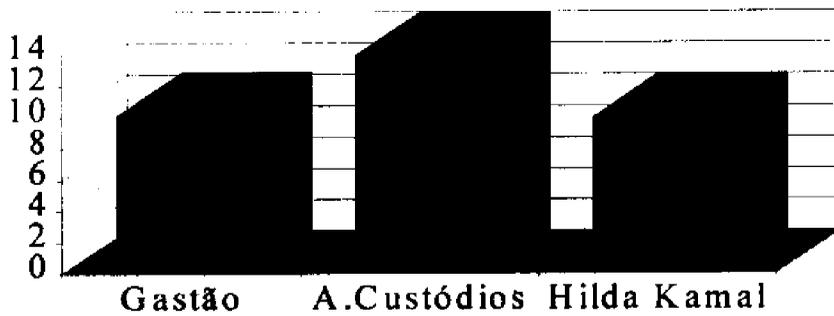
Figura 7. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama



No teste de corrida em 50 metros, Umuarama voltou a apresentar melhores resultados, que não foram suficientes para evidenciarem diferenças significativas em relação a Maringá ($MG=10.12 \approx UM=09.98$). No entanto estes resultados evidenciaram diferenças significativas ($p < 0,05$) com relação a Marialva ($MG=10.12 \approx UM=09.98 < MV=13.93$; figura 8).

Figura 8. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama

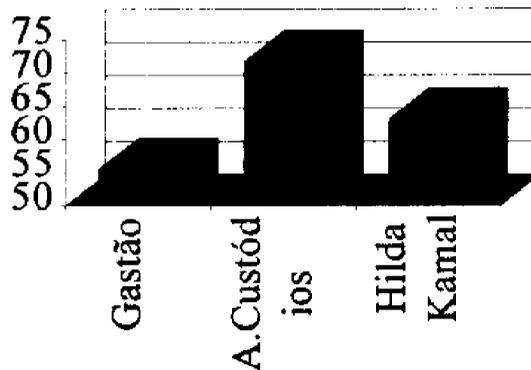
Corrida 50 metros



Na corrida com mudança de direção, os resultados não confirmaram os da corrida em 50 metros, com Maringá melhor que Umuarama e Marialva, com diferença significativa, o mesmo acontecendo com Umuarama em relação a Marialva ($MG=55.50 < UM=63.04 < MV=71.75$; $p > 0,01$; figura 9).

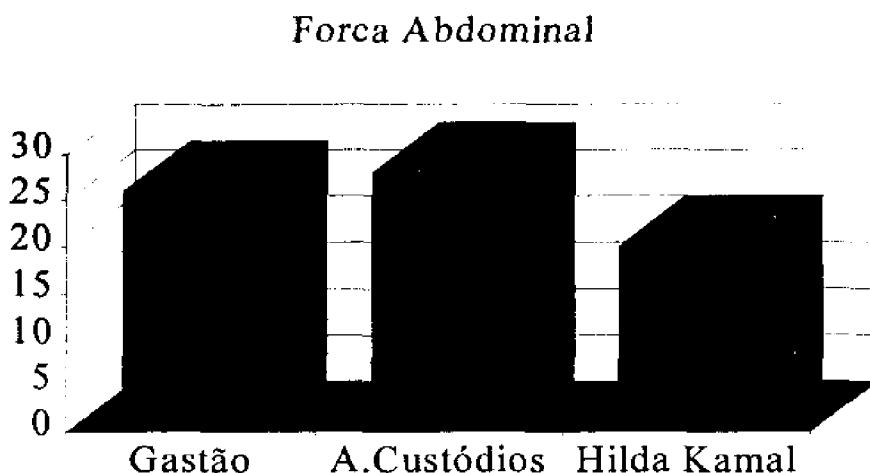
Figura 9. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama

5x10 metros



O teste de força abdominal, foi o único em que se verificou-se resultados com diferenças significativas de Marialva em relação a Umuarama ($MV=28 > UM=20$; $p < 0,05$), embora não tenha obtido esta diferença com relação a Maringá, que foi semelhante a Umuarama ($MV=28 \approx MG=26 \approx UM=20$) não apresentou significância.

Figura 10. Comparação das cidades de Maringá, Marialva e Umuarama



CONCLUSÃO

A Educação Física no ensino de 1ª à 4ª séries está se tornando cada vez mais significativa, na medida em que, além de trabalhar aspectos como esquema corporal, equilíbrio, coordenação motora, organização espaço-temporal, itens considerados como básicos no processo de formação integral do aluno, traz autoconfiança do ponto de vista físico-motor, melhorando as reações da criança às frustrações frente as atividades físicas e tem um papel importante no processo global de ensino.

A Educação Física pode como componente curricular, contribuir de modo significativo, porque trabalha por excelência o movimento, gerando nos alunos o prazer de sua prática, sendo capaz de fazer com que os indivíduos sintam a necessidade de uma prática regular e autônoma.

Ficou claro que a escola pública ainda apresenta Educação Física de melhor qualidade, mas que uma Educação Física cientificamente planejada e sistematizada oferece melhores condições de desenvolvimento físico-motor de base para as crianças.

Referências Bibliográficas:

- VISÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: análises críticas e exemplos práticos de aulas.
Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe-UFSM: RJ: Ao livro Técnico, 1991.
- SCHINCA, Marta: Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal... São Paulo: Malone, 1991.
- LABAN, Rudolf: Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.
- MAGILL, Richard A. : Aprendizagem Motora... São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 1984.
- BEE, Helen: A criança em desenvolvimento. 7.ed.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SCHILDER, Paul. A imagem do corpo. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- LE BOUCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor... Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LE BOUCH, Jean. Educação Psicomotora... Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- BENTO, J. O . Desafios lançados à reforma do sistema educativo. Revista da Educação Física e Desporto - Horizonte, 1990.
- GUEDES, M. G. S. As crianças e os jogos tradicionais. Revista da Educação Física e Desporto - Horizonte, 1991.
- TANI, Go. Educação Física no ensino de 1º grau... São Paulo: EDUSP , 1988.

GTT.7.5. BATERIA DE TESTES DE APTIDÃO FÍSICO-MOTORA DE BASE: COMO SE DISTRIBUEM OS RESULTADOS EM TERMOS DE PERFORMANCES DAS CRIANÇAS NO CONJUNTO DAS PROVAS

Luiz Antonio Pereira da Silva^{*}, Angela Marisa Scrapio da Silva^{**},
Josiane Angel Otti^{**}, Célia Mara Miranda^{**}, Marsal Pereira da Silva^{***},

Resumo: Introdução: considerando a existência de muitos testes que avaliam a capacidade físico-motora das crianças e a necessidade de elaboração de uma bateria que possa medir com eficiência a aptidão física de crianças de 1ª a 4ª série do 1º Grau, realizou-se o presente estudo. Objetivo: determinar se a performance apresentada pelas crianças em termos de rendimento, apresenta uma distribuição homogênea em relação as provas escolhidas. Metodologia: escolheu-se oito provas, retiradas da Bateria Eurofit e AAPHERD Teste e aplicou-se em 67 crianças da 4ª série do 1º Grau em dois dias, utilizando a mesma sequência das provas para todas as crianças. Resultados: A performance apresentada pelo sexo feminino foi superior ao do sexo masculino. Enquanto a maior concentração de provas acima da média, para o sexo masculino, foi de 6, com 16%, para o sexo feminino foi de 7 com 19,05%. A somatória total do sexo feminino com mais de cinco provas acima da média, foi de 44,78% e o sexo masculino atingiu 36%, ficando 8,78% abaixo. Numa análise geral, independente do sexo, observou-se a que a maior concentração de provas com valores acima da média, esteve entre 4 e 7 provas com um total de 59,70%, demonstrando com isto, que a bateria de testes apresenta resultados homogêneos em função das provas selecionadas, validando sua utilização. Conclusão: dentro do previsível para a aprendizagem desportiva, em termos de desenvolvimento das capacidades físico-motoras de base, os percentuais evidenciados garantem uma boa performance da bateria de testes.

INTRODUÇÃO

A seleção de provas para compor uma bateria de testes deve obedecer a critérios, que tenham como objetivo, verificar as capacidades relacionadas com as necessidades e as exigências do desempenho motor, inerentes à prática desportiva. Neste sentido, autores como SANT (1990), VILA (1990), DALLO (1991), HEBBELINK (1991), TSCHINE (1991), consideram como básicas, as componentes das capacidades coordenativas e condicionais.

SOBRAL (1993) considera que as capacidades condicionais desempenham um papel nuclear na investigação desportiva e por conseguinte são, devida ou indevidamente, determinantes para a avaliação da aptidão físico-desportiva.

Dentro deste contexto, foram estabelecidos parâmetros para avaliar a aptidão físico-motora de base. Autores como MONTECINOS e PRAT (1982); (1984); SOBRAL (1989); JIMENEZ e col. (1990); PANGRAZI e CORBIN (1990); MARQUES e col. (1991); VASCONCELOS (1991); THOMAS e col. (1991); MOTA (1992), consideram a existência de um conjunto de capacidades motoras passíveis de serem medidas, tais como: flexibilidade, equilíbrio, velocidade, força, potência muscular, resistência muscular, habilidades e coordenação motora.

* Professor da Universidade Estadual de Maringá, Paraná

** Professora da Rede Pública de Ensino de Maringá, Paraná

*** Aluno do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, Paraná

Considerando que nos desportos coletivos existe um grande número de combinações de movimentos, feitos em simultâneo ou em sucessão e que exigem as mais diversificadas capacidades motoras (DALLO, 1991; HEBBELINK, 1991; KONZAG, 1991; GRECO, 1992; VILA, 1993), foram escolhidos testes que permitissem avaliar o seguinte: os deslocamentos em velocidade, com e sem mudanças de direção; a impulsão dos membros inferiores para frente e para cima; a habilidade e a potência dos membros superiores, para arremessos; a força e a resistência muscular dos músculos abdominais; e a coordenação em velocidade, com movimentos de braços.

A partir dos pressupostos analisados e considerando a grande quantidade de testes existentes, bem como a falta de garantias de validade e de consistência de algumas provas, a escolha recaiu sobre as que apresentam alguns requisitos básicos, tais como: determinar com precisão, o nível de prestação motora das crianças (utilizando gestos de fácil execução); avaliar alguns dos múltiplos fatores a que estão condicionados o desenvolvimento físico-motor e a prestação desportiva, relativos à idade, ao sexo, ao grau de maturação biológica e ao meio físico; terem já sido utilizados com eficácia comprovada.

Tais requisitos se baseiam nas análises propostas por MARQUES e col. (1991) e TSCHIENE (1991), acerca da composição de uma bateria de testes que possa traduzir o grau de aptidão física, considerando as capacidades físico-motoras, tais como a força, a velocidade, a resistência muscular, a coordenação (habilidade/agilidade) e a mobilidade articular.

Neste sentido, foram estudadas as propostas mais antigas, tais como a bateria AAHPERD elaborada em 1958, a proposta de FLEISHMAN (1964) sobre os Testes de Valor Físico, a bateria AAHPERD (1980), a seleção de estudos de SIMONS e col. (1983) que serviram de base para a elaboração da bateria de testes Eurofit, os estudos realizados pelo CONSEIL De L'EUROPE (1988) na montagem dos testes Eurofit, os trabalhos realizados em Portugal (NUNES e col., 1981; SOBRAL, 1986 e 1989; MARQUES, 1988 e MARQUES e col., 1991), testes aplicados na Bélgica por, CLOES, DELFOSSE e PIERÓN (1989) para, em consequência, se selecionar as provas que melhor se adaptam às exigências propostas para uma avaliação físico-motora de base.

Considerando ainda, que um trabalho inicial de Educação Física têm normalmente como meta a aprendizagem de um desporto quando a criança atinge o quinto ano de escolaridade, foi necessário a escolha de provas que pudessem determinar, com eficácia, o nível de desenvolvimento adquirido ao longo dos quatro primeiros anos de estudos.

As provas escolhidas foram em número de oito, procurando abranger os fatores relacionados com as seguintes capacidades motoras: velocidade de deslocamento (Corrida de 50 metros ou shuttle run), velocidade de deslocamento com mudança de direção (Corrida de 10x5 metros), a agilidade, a velocidade e a coordenação motora dos membros superiores (batimento em placas ou tapping plate), força explosiva dos membros superiores (arremesso do peso de 2Kgs) e dos membros inferiores (salto em comprimento sem balanço ou long broad jump), força dos músculos abdominais (sit up's), flexibilidade dos músculos posteriores do tronco (sit and reach) e equilíbrio corporal total ("Flamingo balance").

Considerando a fundamentação estabelecida com relação a necessidade de testes para a avaliação físico-motora de base das crianças de 1ª a 4ª séries, bem como todos os fatores enumerados, questiona-se a viabilidade de uma bateria de testes conter provas que demonstrem homogeneidade na performance das crianças, no conjunto das provas.

OBJETIVO

Com base na problemática estabelecida, elaborou-se o seguinte objetivo para o estudo: determinar se a performance apresentada por crianças em termos de rendimento, apresenta uma distribuição homogênea em relação as provas escolhidas.

METODOLOGIA

O estudo realizado caracterizou-se por ser uma pesquisa de cunho exploratório, baseado na verificação de percentuais de provas que a amostra escolhida realizou, com obtenção de pontuação acima da média geral do grupo.

LOCAL

As investigações tiveram como local a cidade de Maringá, Estado do Paraná, no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, instituição de ensino pertencente a rede pública de ensino de 1º e 2º Graus.

POPULAÇÃO

Foram utilizadas crianças pertencentes ao 1º Grau, matriculadas na 4ª série, com média de idade na faixa etária dos 10 anos. A amostra esteve representada por 67 crianças, sendo 25 do sexo masculino e 42 do sexo feminino.

MÉTODO UTILIZADO PARA A INVESTIGAÇÃO

Primeiramente foram selecionadas as provas que fizeram parte da bateria de testes, em número de oito, retiradas das baterias Eurofit e AAPHERD Teste.

Após feito a seleção das provas e a consequente composição da bateria, foi selecionado a amostra de crianças, utilizando as duas turmas existentes no Colégio.

Foram aplicadas em todas as crianças da amostra selecionada, num mesmo período (vespertino) com a mesma ordem de aplicação das provas para todos e em dois dias.

No primeiro dia as crianças fizeram o teste de flexibilidade da coluna vertebral (sit and reach), equilíbrio nos dois pés (flamingo balance), coordenação de mãos (tapping plate), salto em distância (broad long jump) e força abdominal (sit up's). No segundo dia foram aplicadas as provas de corrida em 50 metros, arremesso do peso com 2 quilos e corrida com mudança de direção em 5x10 metros.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a realização dos testes, os resultados possibilitaram a elaboração de um quadro demonstrativo da quantidade de crianças que ficaram acima da média estabelecida no grupo, primeiramente separados por sexo e posteriormente no geral (quadro 1).

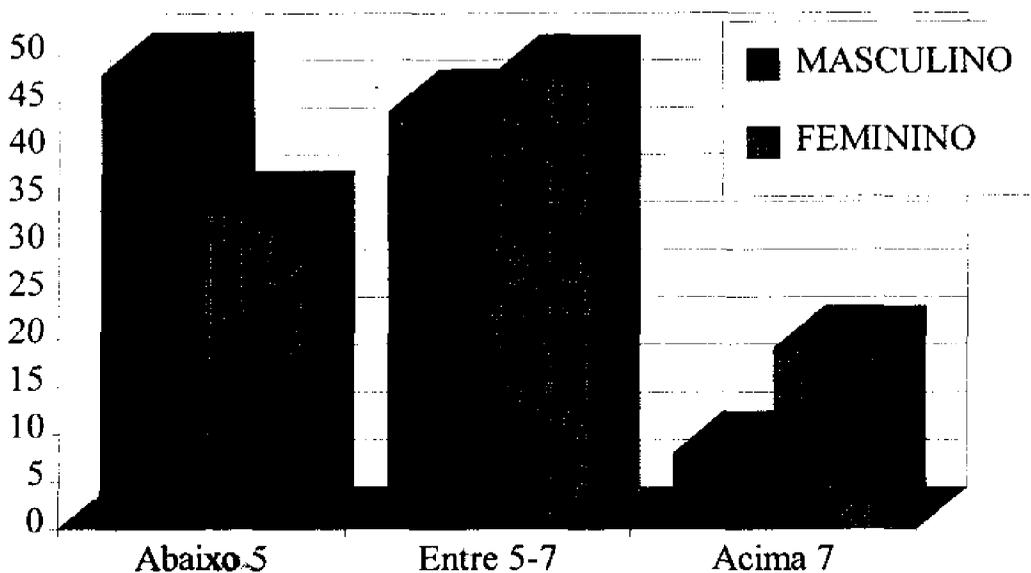
Quadro 1. Número de crianças por prova realizada, acima da média

Nº Provas	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Masculino		03	03	03	03	04	04	03	01	01	
Feminino	01	01	05	01	06	07	05	08	03	02	03

Total	01	04	08	04	09	11	09	11	04	03	03
-------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Analisados a distribuição de crianças por quantidade de provas que conseguiram ficar acima da média, estabelecida pelo grupo, verificou-se que a performance apresentada pelo sexo feminino, foi melhor do que do sexo masculino (figura 1).

Figura 1. Percentuais obtidos pelas crianças com médias abaixo de 5 provas, entre 5 e 7 provas e acima de 7 provas



Os percentuais observados entre os sexos, possibilitou alguns tipos de análises interessantes. Enquanto o sexo masculino apresentou seu maior percentual (32%) de concentração em provas acima da média entre 5 e 6 provas, o sexo feminino foi além, indo da prova 5 a 7, com percentual de 48%, atingindo em apenas três quantidades, acima da metade (5 provas), quase 50% do total de crianças. Percentuais que demonstram a melhor performance do sexo feminino, bem como melhor adaptabilidade a bateria de testes elaborada.

Outro percentual importante de se observar é que enquanto o sexo masculino conseguiu seu maior percentual (16%) com a somatória de 6 provas, o feminino teve o seu maior percentual (19,04%) com a somatória de 7 provas.

Numa análise geral, independente do sexo, observou-se a que a maior concentração de provas com valores acima da média, esteve entre 4 e 7 provas com um total de 59,70%, demonstrando com isto, que a bateria de testes apresenta resultados homogêneos em função das provas selecionadas, validando sua utilização.

O percentual abaixo da somatória de 4 provas foi de apenas 25,37%, um percentual que não é significativo, considerando o total de 74,63% que ficaram acima. Para reforçar a validade dos estudos

CONCLUSÃO

Com base no objetivo elaborado para o estudo, de determinar se a performance apresentada por crianças em termos de rendimento, apresenta uma distribuição homogênea em relação as provas escolhidas, chegou-se a seguinte conclusão para o estudo: considerando a homogeneidade encontrada nos resultados analisados e dentro do previsível para a aprendizagem desportiva, em termos de desenvolvimento das capacidades físico-motoras de base, propostas por DALLO (1991), HEBBELINK (1991), KONZAG (1991), GRECO (1992) e VILA (1990 e 1993), os percentuais evidenciados garantem uma boa performance da bateria de testes.

Referências Bibliográficas:

- AAHPERD. Health Related Physical Fitness. Test Manual, 1980.
- CLOES, M.; DELFOSSE, C. & PIERON, M.. Determination Objective de L'Heterogeneite de la Classe et Variations des Reactions a la Prestation. Revue de l'Education Physique, 29, 2, 61-69, 1989.
- CONSEIL DE L'EUROPE. Eurofit. Manuel pour les Tests Eurofit d'Aptitude Physique. Comite pour le Developpement du Sport. Comite d' Experts sur la Recherche en Materi de Sport. Rome, 1988.
- DALLO, A.. La Educacion del Movimiento. Revista de Educación Física y Desportiva - Stadium, 146, 3-9, 1991.
- FLEISHMAN, E.A. Structure and Measurement of Physical Fitness. Englewood Cliffs, Printice Hall, 1964.
- GRECO, P.J. Considerações Teóricas da Tática nos Jogos Esportivos Coletivos. Revista Paulista de Educação Física, 6, 2, 47-58, 1992.
- GREHAINE, J.F. & ROCHE, J. Evaluation au Baccalauréat. E.P.S., 240, 80-83, 1993.
- HEBBELINCK, M. Desarrollo y Desempeño Motor. Revista de Educación Física y Desportiva - Stadium, 145, 35-41, 1991.
- JIMÉNEZ, M.; PÉREZ, J.A.; PEDROSA, J.M. & GUTIÉRREZ, A. La Educación Proprioceptiva como Medio de Mejora de la Coordinación Dinámica General, Evaluada a Través de Diferentes Tests de Equilibrio. Apunts: Educación Física i Esports, 19, 17-20, 1990.
- KONZAG, I. A Formação Técnico-Táctica nos Jogos Desportivos Coletivos. Treino Desportivo, 19, 27-37, 1991.
- MARQUES, A.T.; COSTA, A.; MAIA, J. & GOMES, P.B. Aptidão Física, in: Desporto Escolar, FACDEX, 33-53, 1991.
- MONTECINOS, R. & PRAT, J.A. Incremento de la Actividad Física en niños y su Efecto Sobre la Composición Corporal y la Condición Física. Apunts: Educación Física i Esports, XIX, 75, 169-176, 1982.
- MOTA, J. Aulas Suplementares de Educação Física: uma Forma Específica das Aulas Curriculares de Educação Física. UP. Tese de Doutorado, 1992.
- NUNES, L.; SOARES, M. & LOURENÇO, J. Caracterização do Adolescente Escolar, in Comunicações das I Jornadas de Informação Científico-Desportiva, 39-64, 1981.
- PANGRAZI, R.P. & CORBIN, C.B: Age as a factor Relating to Physical Fitness Test Performance. Research Quarterly for Exercise and Sports, v. 61 (4), 410-414, 1990.
- SANT, J.R. Didáctica General de La Iniciación Atlética: Propuesta para Una Promoción Más Eficaz. Apunts: Educación Física i Esports, 20, 21-30, 1990.
- SIMONS, J.; BEUNEN, G.; RENSON, R. & VAN GERVEN, D. Construction d'une Batterie de Tests d'Aptitude Motrice pour Garçons et Filles de 12 à 19 Ans, par la Méthode de l'Analyse factorielle. In: J. Simons, R. Renson e H. Levarlet-Joye, Évaluation de l'Aptitude Motrice. Conseil de l'Europe. Comité pour le Developpement du Sport, 1983.

- SOBRAL, F. Estado de Crescimento e Aptidão Física na População Escolar dos Açores. SREC-DREFD Açores/ISEF-UTL, 1989.
- SOBRAL, F. População, Seleção e Performance: Uma Estratégia de Investigação em Ciências do Desporto. *Revista Espaço*, 1, 1, 23-30, 1993.
- THOMAS, R.; ECLACHE, J.P. & KELLER, J. Les Aptitudes Motrices - Structure et Avaluation. *Revue de L'Education Physique*, XXXI, 1, 3, 38-41, 1991.
- TSCHIENE, P. La Selección del Talento en los Juegos Deportivos. *Revista de Educación Física y Deportiva - Stadium*, 149, 6-12, 1991.
- VASCONCELOS, O. Coordenação Sensório-Motora, in: *Desporto Escolar, FACDEX*, 55-71, 1991.
- VILA, J.M. La Bateria Eurofit como Medio de Detección de Talentos. *Apunts: Educació Física i Esports*, 22, 59-68, 1990.
- VILA, J.M. Medir la Forma Física para Evaluar la Salud? *Revista de Educación Física y Deportiva - Stadium*, 27, 21-26, 1993.

GTT.7.6. PARÂMETROS BIOQUÍMICOS EM OBESOS COM DIFERENTES PADRÕES DE TOLERÂNCIA À GLICOSE SUBMETIDOS A UM PROGRAMA DE EXERCÍCIOS FÍSICOS

Volmar Geraldo da Silva Nunes*, Renan Maximiliano Fernandes Sampedro**
Clayton Luiz Dornelles Macedo***, José Henrique Souza da Silva****

Resumo: Este trabalho investigou as alterações nos parâmetros bioquímicos proporcionadas por um PEF (PEF) em sujeitos obesos com diferentes padrões de tolerância à glicose (GLI). A amostra foi composta por 22 militares, divididos em três grupos experimentais, formados por doze obesos normais (GEON), sete obesos intolerantes à glicose (GEOI) e cinco obesos com diabetes mellitus não insulino-dependente - DMNID (GEOD). A formação dos grupos experimentais foi feita após o resultado do teste oral de tolerância à glicose. O período experimental foi de 16 semanas com 5 sessões semanais de 60 minutos cada uma, onde foi desenvolvido um PEF. Verificou as taxas de glicemia de jejum (GJ), teste oral de tolerância à glicose (TOTG), hemoglobina glicosilada (Hb_{1c}), triglicerídeos (TRI), lipoproteínas de alta densidade (HDL-C), baixa densidade (LDL-C) e muito baixa densidade (VLDL-C). Utilizou-se a estatística descritiva, o teste "t" de Student, para determinar os efeitos do PEF em cada grupo, a análise de variância de uma via, para verificar as diferenças entre os grupos experimentais estudados, seguido pelo teste de Tukey quando necessário. Os resultados indicam melhoras em algumas variáveis estudadas, entre elas: a taxa de TOTG no GEOI e GEOD; na taxa de Hb_{1c} nos três grupos; nas taxas de HDL-C e LDL-C no GEON. Concluiu-se que o PEF aumentou a ação da insulina, com isto diminuindo a GJ e Hb_{1c} , compensando metabolicamente nos sujeitos obesos e DMNID, melhorando a capacidade física para o trabalho e como consequência a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos estudados.

1 - INTRODUÇÃO

A obesidade e o diabetes mellitus tem preocupado os profissionais da área da saúde, por serem estas doenças, a causa de alta taxa de mortalidade nos países desenvolvidos.

Quando uma pessoa não diabética consome excesso de calorias e ganha peso, os tecidos tornam-se marcadamente resistentes à ação da insulina (SIMS et al., 1973). Muitos pesquisadores têm demonstrado que a sensibilidade tecidual à insulina declina por aproximadamente 30-40% quando o indivíduo alcança mais do que 35-40% do peso corporal ideal (DeFRONZO et al., 1978).

Na obesidade, a resistência à insulina parece ser adquirida devido à excessiva absorção calórica, enquanto que no diabetes mellitus não insulino-dependente, o paciente diabético herda um gene ou série de genes que conferem a resistência à insulina. As células beta normais são capazes de reconhecer a presença de resistência à insulina e aumentar a secreção da mesma. Em ambos os grupos a hiperinsulinemia está presente e dura o dia todo (De FRONZO & FERRANNINI, 1991).

A resistência à insulina afeta primariamente o músculo (DeFRONZO, 1988) e envolve tanto as rotas oxidativas como as não oxidativas de utilização de GLI (BONADONNA et al.,

* Professor Adjunto da ESEF/UFPEL

** Professor Titular do CEFD/UFSM

*** Professor Adjunto do CCS/UFSM

**** Professor Titular do CCR/UFSM

1990). Por isso, resistência à insulina pode resultar de um defeito em algum ponto ao longo desta cascata de eventos envolvidos na seqüência da ação de insulina (SCHAUFF et al., 1993).

A terapêutica indicada para pessoas obesas e diabéticas (tipo 2), é a melhora da sensibilidade à insulina através de uma dieta alimentar correta e de exercícios físicos regulares.

Baseado nestas premissas, formulou-se o problema que estimulou a realização deste estudo:

"Quais são as alterações dos parâmetros bioquímicos proporcionadas por um PEF em obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI?"

Procurando responder ao problema de pesquisa, elaborou-se o objetivo: Comparar as alterações das taxas GJ, TOTG, HDL-C, LDL-C e LDL-C, Hb_a e TRI, dos obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, submetidas a um PEF.

2 - MATERIAL E MÉTODOS

A amostra foi composta de 22 Policiais Militares do sexo masculino, do 1º Regimento de Polícia Montada (1º RPMon) de Santa Maria-RS, cujo percentual de gordura fosse superior a 20% (padrão de adiposidade excessivo - McARDLE et al., 1991), com diferentes padrões de tolerância à glicose, os quais não usaram nenhum tipo de medicação e tiveram a sua frequência nas sessões de exercícios físicos controlados pelo pesquisador

De acordo com GOMES (1990), esta pesquisa caracterizou-se como sendo do tipo experimental com delineamento inteiramente casualizado com 11, 7 e 4 repetições distribuídas em três grupos experimentais e duas medidas (pré-teste e pós-teste). A formação dos grupos experimentais deu-se após o resultado do TOTG, sendo assim constituídos:

GEON = grupo formado por sujeitos obesos com o TOTG normal ($GLI > 140$ mg/dl duas horas após ingestão da solução de glicose);

GEOI = grupo formado por sujeitos obesos com intolerância à glicose ($141 \leq GLI \leq 200$ mg/dl duas horas após ingestão da solução de glicose);

GEOD = grupo formado por sujeitos obesos com diabetes mellitus não insulino-dependente - tipo II ($GLI \geq 201$ mg/dl duas horas após ingestão da solução de glicose).

O período experimental constou do seguinte:

Exercícios físicos - foram ministrados durante 16 semanas, com 5 sessões semanais de 60 minutos cada uma. O procedimento em cada sessão foi (COSTA, 1996):

- Parte inicial - preparou os policiais para o programa, solicitando sua musculatura e articulações de forma global, durante 10 minutos;
- Parte principal - atividades com exercícios calistênicos e aeróbicos (caminhada), durante 45 minutos; e
- Parte final - exercícios de alongamento e descontração da musculatura trabalhada, durante 3 minutos.

Procedimentos de coleta de dados

Após a triagem dos policiais obesos, estes foram avaliados por um médico através de exame clínico, com o propósito de verificar o seu estado de saúde. Realizou-se exames laboratoriais de GJ, TOTG, Hb_a, TRI, HDL-C, LDL-C e VLDL-C.

Os pesquisadores analisaram os resultados da avaliação clínica e laboratorial, com o objetivo de verificar quais os policiais que apresentavam condições físicas e de saúde satisfatória, para participar do PEF. Determinou-se os Parâmetros Bioquímicos com o sujeito em jejum de doze horas, obedecendo os seguintes protocolos:

Teste de Glicemia de Jejum - Coletou-se sangue, sendo que a GJ, foi avaliada pelo método enzimático Peroxidase PAP.

Teste oral de tolerância à glicose - Coletou-se sangue para determinar a glicemia, e logo após, administrou-se uma solução oral contendo 1,75 g de glicose por Kg ou até o máximo de 75 g de glicose. Colheu-se uma amostra de sangue, após duas horas de ingestão da solução. Determinou-se os valores de glicemia, os quais foram classificados segundo COSTA & ALMEIDA NETO (1992): obesos normais; obesos intolerantes à glicose oral e obesos com diabetes mellitus não insulino-dependente.

Taxa de Triglicérides, HDL-C, LDL-C e VLDL-C e - Coletou-se sangue que foram avaliados pelo método precipitante a base de sulfato de dextran.

Taxa de hemoglobina glicosilada - A coleta de sangue foi avaliada pelo método da cromatografia em micro-colunas de resina.

Utilizou-se a estatística descritiva para a determinação da média aritmética e desvio padrão das variáveis estudadas. A partir do modelo matemático empregou-se a análise de variância de uma via (Anova one-way) e o teste F para determinar quais as diferenças iniciais entre os grupos experimentais no parâmetro estudado. Para a localização das diferenças, se existiram, usou-se o teste de Tukey, o nível de significância de 5%. Para determinar os efeitos do PEF em cada grupo estudado, empregou-se o teste "t" de Student, ao nível de significância de 5%.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Glicemia de Jejum

Ao analisar o pré-teste, observou-se um valor de F de 5,82 ($p < 0,0097$), evidenciando que ocorreram diferenças estatisticamente significativas nos resultados da taxa de GJ entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI. Estas diferenças significantes ocorreram entre as médias de GEOD com dos outros dois grupos de obesos (GEON e GEOI), com isto, ressaltou-se que o GEOD apresentou uma taxa de GJ diferente dos outros grupos.

Na TABELA 1, comparou-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, verificou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$). O PEF equiparou estatisticamente a GJ nos grupos estudados, embora tenha ocorrido uma redução de 53,35% na taxa de glicemia do GEOD, 3,24% na do GEON e 2,14% na do GEOI. A ocorrência da redução da glicemia sérica do pré-teste para o pós-teste, normalizou esta variável entre os grupos no pós-teste ($F = 1,84$; $p < 0,1830$).

TABELA 1. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da variável taxa de Glicemia de Jejum* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	90,08 ^a ± 16,99	87,25 ± 11,45	0,4789	0,6374
GEOI	88,86 ^a ± 16,52	87,00 ± 12,85	0,2347	0,8184
GEOD	151,20 ^b ± 74,60	98,60 ± 11,39	1,5586	0,1577

a, b - no pré-teste, médias seguidas de letras diferentes são significativamente diferentes entre si pelo teste de Tukey ($p < 0,05$).

* Valor normal = 70 a 110 mg/dl

Comparando os resultados desta pesquisa com os da literatura, tem-se que LEON et al. (1979) verificaram que o PEF associados a dieta alimentar melhorou a GJ ($p \geq 0,05$) em obesos sedentários, fato não observado nesta pesquisa, embora tivessem algumas variáveis semelhantes

entre os experimentos, tais como: período de duração do programa (16 semanas), número de sessões semanais (5 por semana) e tipo de exercício aeróbico (caminhada); haviam outras que eram diferentes, entre elas: local onde foi feito a caminhada (esteira rolante com inclinação de 10% versus pista) e gasto energético por sessão (1100 Kcal versus 570 Kcal). Sendo, possivelmente, as diferenças entre os programas a causa da melhora da GJ após o treinamento.

Contrário aos resultados encontrados nesta pesquisa, redução da taxa de GJ nos três grupos de obesos, foram os de RUDERMAN et al. (1979) após uma semana do término do treinamento físico, onde os sujeitos diabéticos não exercitaram fisicamente, encontram um aumento na taxa de GJ. A explicação para tal fato, reside que nesta semana sem atividade física, os sujeitos diabéticos passaram a não oxidar à GLI ou diminuíram a captação periférica de GLI que era gasta na atividade física, desta forma ocorreu um aumento da Glicemia sérica.

3.2. Teste Oral de Tolerância à Glicose

A utilização do teste serviu para determinar o nível de tolerância à GLI dos obesos estudados. No pré-teste, o valor de F foi de 79,73 ($p < 0,0001$), onde notou-se que ocorreram diferenças estatisticamente significativas nas taxas de TOTG entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI; com as médias dos grupos diferentes entre si, confirmando assim as características dos grupos selecionados de acordo com TOTG.

Na TABELA 2, comparou-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, observou-se que ocorreram diferenças estatisticamente significativas no GEOI ($p < 0,0010$) e do GEOD ($p < 0,0038$); e, não encontrou-se diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$), entre as do GEON. O PEF modificou o nível de tolerância à GLI no GEOI e GEOD e, no GEON (não significativo) permaneceu sem alterações.

TABELA 2. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da variável Teste Oral de Tolerância à Glicose* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	88,08 ^a ± 15,96	86,92 ^a ± 9,98	0,2147	0,8320
GEOI	175,14 ^b ± 12,16	139,71 ^b ± 18,08	4,3022	0,0010
GEOD	276,80 ^c ± 58,13	165,80 ^c ± 20,50	4,0270	0,0038

a, b, c - no pré-teste e no pós-teste, médias seguidas de letras diferentes são significativamente diferentes entre si pelo teste de Tukey ($p < 0,05$).

* Valor normal < 140 mg/dl, intolerante à glicose entre 140 e 200; e DMNID > 200

Nesta pesquisa, os grupos apresentaram reduções nas taxas de Glicemia sérica pelo TOTG com o PEF da ordem de 66,95% no GEOD, 25,36% no GEOI e 1,33% no GEON.

Estes resultados reforçam os encontrados por Hanson (apud ALFIERI & DUARTE, 1993), os quais salientaram que um programa regular de exercícios físicos baixaram a Glicemia e melhoraram a longo prazo, o controle da obesidade e da diabetes através do aumento da sensibilidade à insulina (Felig & Koivisto, apud ALFIERI & DUARTE, 1993).

Sabendo-se que o PEF utilizado proporcionou modificações significativas entre as médias de Glicemia sérica no resultado do TOTG, verificou-se no pós-teste que o valor de F foi de 58,31 ($p < 0,0001$), portanto mostrando existir diferenças estatisticamente significativas nas

taxas de TOTG entre os grupos estudados e também permaneceram as diferenças significativas entre as médias dos grupos estudados.

3.3. Hemoglobina Glicosilada

A Hb_a foi estudada com a finalidade de determinar as concentrações plasmáticas de GLI progressa aos testes utilizados nesta pesquisa. No pré-teste, o valor de F foi de 11,61 ($p < 0,0004$), onde observou-se que ocorreram diferenças estatisticamente significativas, nas taxa de Hb_a entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI; sendo que no teste de "Post Hoc" as médias dos três grupos foram diferentes entre si.

TABELA 3. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da taxa Hemoglobina Glicosilada* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	6,80 ^a ± 1,47	5,24 ± 0,63 ^a	3,3854	0,0027
GEOI	8,91 ^b ± 2,10	6,04 ± 1,00 ^b	3,2539	0,0069
GEOD	10,90 ^c ± 1,33	7,50 ± 0,43 ^c	5,4167	0,0006

a, b, c - no pré-teste, médias seguidas de letras diferentes são significativamente diferentes entre si pelo Teste de Tukey ($p < 0,05$).

* Valor normal entre 5,3 e 8,8, mg/dl

Na TABELA 3, comparou-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, verificou-se que ocorreram diferenças estatisticamente significativas no GEON ($p < 0,0027$), no GEOI ($p < 0,0069$) e no GEOD ($p < 0,0006$). O PEF manteve os grupos estudados iguais, embora tenha ocorrido uma redução de 47,51% na taxa de Hb_a do GEOI, 45,33% na do GEOD e 13,52% na do GEON.

Sabendo-se que o PEF utilizado proporcionou modificações significativas entre as médias de Hb_a, verificou-se no pós-teste que o valor de F foi de 16,95 ($p < 0,0001$), portanto mostrando existir diferenças estatisticamente significativas nas taxas de Hb_a entre os grupos estudados e também permanecem as diferenças significativas entre as médias dos grupos estudados.

Confrontando os resultados desta pesquisa com os de SCHNEIDER et al. (1984), verificou-se que após o período de treinamento os sujeitos com DMNID apresentaram diferenças estatisticamente significativas na Hb_a, resultados igualmente encontrados nesta pesquisa nos três grupos obesos estudados, provavelmente devido ao efeito acumulativo do melhoramento transitório na tolerância à GLI.

Os grupos estudados apresentaram uma redução média da taxa de Hb_a, sendo a mais significativa a do GEOI que foi de 47,52%, seguido a do GEOD de 45,33% e finalmente a do GEON com 13,52%. A redução da Hb_a esta diretamente relacionada com a diminuição da taxa de Glicemia sérica (Hanson, apud ALFIERI & DUARTE, 1993) e o aumento da sensibilidade da insulina (Felig & Koivisto, apud ALFIERI & DUARTE, 1993), fatores estes que, como foi mostrado anteriormente, foram modificados pelo PEF.

3.4. Triglicerídeos

Os TRI foram estudados com o propósito de saber o teor de gordura no sangue. No pré-teste, o valor de F foi de 0,21 ($p < 0,8111$), observando que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, ou seja, os três grupos de obesos apresentaram semelhanças na taxa de TRI.

Na TABELA 4, comparou-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados e observou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$). O PEF manteve os grupos estudados iguais, embora tenha ocorrido uma redução média na taxa de TRI da ordem de 29,17% no GEON, 23,65% no GEOI e 18,40% no GEOD.

TABELA 4. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da variável na taxa de Triglicerídeos* (mg/%l) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	163,08 ± 142,64	126,25 ± 74,52	0,7928	0,4363
GEOI	137,43 ± 63,10	111,14 ± 33,89	0,9709	0,3508
GEOD	130,00 ± 40,48	109,80 ± 26,67	0,9318	0,3787

* Valor normal < 200 mg/dl

Estes resultados são similares aos encontrados por LEON et al (1979), os quais mencionam que um programa regular de exercícios físicos reduzem as taxas de TRI séricos, embora estes achados não tenham sido significativos. Contudo, os resultados obtidos por RUDERMAN et al. (1979), reforçam a importância de um PEF em DMNID, pois eles obtiveram diferenças estatisticamente significativas na taxa TRI sérico.

3.5. Lipoproteína de Alta Densidade

No pré-teste, o valor de F foi de 1,31 ($p < 0,2909$) e verificou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, ou seja, os três grupos de obesos apresentaram semelhança na variável estudada.

Na TABELA 5, comparou-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, onde observou-se que ocorreu diferença estatisticamente significativa no GEON ($p < 0,0366$) e que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas nos GEOI e GEOD ($p \geq 0,05$). O PEF modificou a taxa de HDL-C no GEON, equiparando-o ao GEOI e GEOD (não significativo), os quais mantiveram-se sem alterações como o programa.

TABELA 5. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da variável taxa de Lipoproteína de Alta Densidade* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	40,75 ± 6,98	46,00 ± 4,24	- 2,2260	0,0366
GEOI	43,86 ± 5,37	46,00 ± 4,51	- 0,8087	0,4344
GEOD	47,60 ± 12,90	49,20 ± 11,65	- 0,2059	0,8420

* Valor normal > 55 mg/dl

Nesta variável, obteve-se um aumento na taxa de HDL-C de 12,89% no GEON, de 4,87% no GEOI e de 3,36% no GEOD. Esta diferença significativa encontrada no GEON deve-se ao baixo valor médio da taxa de HDL-C no pré-teste, o qual foi modificado (aumentado) com PEF desenvolvido. Quando classificou-se os valores médios da taxa de HDL-C obtido no pré e pós-teste, estes situaram dentro do nível limítrofe (35 a 54 mg/dl) abaixo do nível desejável (< 55 mg/dl), nos três grupos estudados.

O aumento significativo da taxa de HDL-C alcançado no GEON através do PEF utilizado confirmou os resultados encontrados por LEON et al. (1979), em homens obesos sedentários, após um PEF de 16 semanas.

3.6. Lipoproteína de Baixa Densidade

No pré-teste, o valor de F foi 1,02 ($p \geq 0,3764$) e verificou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, ou seja, os três grupos de obesos apresentaram semelhança na taxa de LDL-C.

Na TABELA 6, apresenta-se as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, e observou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas no GEOI e GEOD ($p \geq 0,05$), mas ocorreu diferença estatisticamente significativa no GEON ($p < 0,0364$). O PEF manteve os grupos GEOI e GEOD iguais, enquanto que no GEON (significativo) melhorou a taxa de LDL-C equiparando-a aos outros dois grupos.

TABELA 6. Valores médios, desvios padrões e teste "t" na taxa de Lipoproteína de Baixa Densidade* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	147,00 ± 46,80	110,92 ± 30,91	2,2284	0,0364
GEOI	123,43 ± 35,76	105,86 ± 27,35	1,0327	0,3221
GEOD	122,40 ± 30,40	105,60 ± 28,88	0,8958	0,3965

* Valor normal < 130 mg/dl

Na comparação dos resultados significativos do GEON com os da literatura, tem-se que HURLEY et al. (1988), estudando homens obesos obtiveram reduções significativas na taxa de LDL-C, enquanto LEON et al. (1979) conseguiram reduções (não significativas) na variável, embora tivessem utilizado um programa aeróbico com 16 semanas (5 dias/semana).

Nesta variável ocorreu uma redução na taxa de LDL-C de 33,64% no GEON, de 16,60% no GEOI e de 15,91 no GEOD. Esta diferença significativa encontrada no GEON deve-se ao alto valor médio da taxa de LDL-C no pré-teste, o qual foi modificado (reduzido) com PEF desenvolvido. Quando classificou-se os valores médios da taxa de LDL-C obtido no pré e pós-teste, estes situaram dentro do nível desejável (<130 mg/dl) nos três grupos estudados, com exceção do GEON na condição de pré-teste, o qual classificou-se dentro do nível limítrofe que vai de 130 a 159 mg/dl (QUINTÃO, 1992).

3.7. Lipoproteína de Muito Baixa Densidade

No pré-teste, o valor de F foi de 0,11 ($p < 0,8985$) e verificou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, ou seja, os três grupos de obesos apresentaram semelhança na taxa de VLDL-C.

Na TABELA 7, são apresentadas as médias de pré e pós-teste dos grupos estudados, observou-se que não ocorreram diferenças estatisticamente significativas ($p \geq 0,05$). O PEF manteve os grupos estudados iguais, embora tenha ocorrido uma redução média das taxas de VLDL-C, as quais eram normais (valores abaixo de 40 mg/dl) na condição de pré-teste. Mas, assim mesmo ocorreu uma redução na taxa de VLDL-C de 14,84% no GEON, de 14,29% na taxa do GEOD e 9,67% na taxa do GEOI.

TABELA 7. Valores médios, desvios padrões e teste "t" da variável taxa de Lipoproteína de Muito Baixa Densidade* (mg/dl) entre pré e pós-teste dos grupos estudados.

Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"	Pr > t
GEON	31,58 ± 28,55	27,50 ± 23,19	0,3846	0,7044
GEOI	27,57 ± 12,45	25,14 ± 11,39	0,3808	0,7100
GEOD	27,20 ± 8,87	23,80 ± 8,29	0,6262	0,5486

* Valor normal < 40 mg/dl

Os resultados de VLDL-C encontrados neste estudo são semelhantes aos verificados por LEON et al. (1979) com homens obesos sedentários, os quais apresentaram uma redução não significativa e discreta (4,34%), inferior aos 14,29% do GEON, com um programa aeróbico de 16 semanas.

4 - CONCLUSÃO

Diante dos resultados deste estudo que teve como objetivo comparar as alterações nos parâmetros bioquímicos proporcionadas por um PEF em obesos com diferentes padrões de tolerância à GLI, concluiu-se que ocorreram melhoras significativas na taxa de TOTG, no GEOI e GEOD, contudo esta melhora não alterou as diferenças entre as médias dos grupos; na taxa de Hb_a nos três grupos estudados; e na taxa de HDL-C e LDL-C no GEON, diminuindo assim as diferenças entre as médias dos grupos.

Analisando os resultados dos parâmetros bioquímicos observou-se que o PEF melhorou todas as variáveis nos grupos estudados, saindo de níveis limítrofes para os normais, mostrando a validade da utilização de um PEF associados a dieta alimentar com obesos de diferentes padrões de tolerância à GLI.

Referências Bibliográficas:

- ALFIERI, R.G. & DUARTE, G.M. **Marcondes, exercício e o coração**. Rio de Janeiro, Cultura Médica, 1993.
- BONADONNA, R. et al. Obesity and insulin resistance in man: a dose response study. *Metabolism*, n.39, p.452-459, 1990.
- COSTA, A.A. & ALMEIDA NETO, J.S. **Manual de diabetes: alimentação, medicamentos e exercícios**, São Paulo, Sarvier, 1992.
- COSTA, M.G. **Ginástica localizada**, Rio de Janeiro, Sprint, 1996.
- DeFRONZO, R.A. et al. Insulin binding to monocytes and insulin action in human obesity, starvation, and refeeding. *Journal of Clinical Investigation*, n.62, p.204-213, 1978.
- DeFRONZO, R.A.) Lilly lecture 1987: the triumvirate β cell, muscle, liver: a collusion responsible for NIDDM. *Diabetes*, n.37, p. 667-687, 1988.

- DeFRONZO, R.A. & FERRANNINI, E. Insulin resistance - A multifaceted syndrome responsible for NIDDM, obesity, hypertension, dyslipidemia and atherosclerotic cardiovascular disease. **Diabetes Care**, v.14, n.3, p. 173-194, 1991.
- GOMES, F.P. **Curso de estatística experimental**. 13 ed.; Piracicaba, Nobel, 1990.
- HURLEY, B.F. et al. Resistive training can reduce coronary risk factors without altering VO₂ max or percent body fat. **American College of Sports Medicine**, v.20, n.2, p.150-154, 1988.
- LEON, A .S. et al. Effects of a vigorous walking program on body composition, and carbohydrate and lipid metabolism of obese young men. **American Journal of Clinical Nutrition**. n.33, p.1776-1787, 1979.
- McARDLE, W.D. et al. **Fisiologia do Exercício Energia, Nutrição e Desempenho Humano**. 3 ed.; Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1992.
- OLIVEIRA, R. **Diabetes dia-a-dia: guia para o diabético, seus familiares, amigos e membros das equipes de saúde**. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.
- RUDERMAN, N.B. et al. Effects of physical training on glucose tolerance and plasma lipids in maturity-onset diabetes mellitus. **Diabetes** n. 8(Suppl I), p.89-92, 1979.
- SCHAUF, C.L. et al. **Fisiologia humana**, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1993.
- SCHNEIDER, S.H. et al. Studies on the mechanism of improved glucose control during regular exercise in type II (noninsulin-dependent) diabetes, **Diabetologia**, n.26, p.355-360, 1984.
- SIMS, E.A.H. et al. L.B. Endocrine and metabolic effects of experimental obesity in man. **Recent Program Hormonal Reviews** n.29, p.457-496, 1973.

Endereço: Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva Nunes

Rua Dr. Fernando Ferrari, 248/104 - CEP 96.080-090 - Pelotas - RS

GTT.7.7. INFLUÊNCIA DA GINÁSTICA E DANÇA NA APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE EM MULHERES DE 50 A 85 ANOS DE IDADE

Edio Luiz Petroski¹, Nivia Marcia Velho²
Marize Amorim Lopes³, Nelson da Silva Aguiar⁴

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar longitudinalmente a aptidão física relacionada à saúde em mulheres participantes do programa de atividade física do Núcleo de Estudos da Terceira Idade do Centro de Desportos (NETI/CDS) da UFSC. Participaram do estudo 150 mulheres, entre 50 e 85 anos de idade. Para determinar o status morfológico dos idosos foram realizadas as seguintes medidas: massa corporal (kg), estatura (cm) e quatro dobras cutâneas (subescapular, SÉ; supra-iliaca, SI; tríceps, TR e abdominal, AB). O estado nutricional foi estabelecido através do Índice de Massa Corporal (IMC - kg/m²). A estimativa da aptidão física relacionada à saúde, incluiu as seguintes medidas: (a) Adiposidade; (b) Força e Resistência muscular; (c) Flexibilidade; (d) Resistência Cardiorrespiratória. Concluiu-se que: a) a prevalência de sobrepeso e obesidade atinge a 66% das mulheres do NETI/UFSC; b) a maior prevalência de adiposidade ocorre em mulheres na faixa etária entre 50 e 59 anos; c) Em geral, as mulheres mais altas são menos adiposas do que as mais baixas. d) as atividades físicas (ginástica e dança) desenvolvidas no NETI/CDS, foram efetivas para promover alterações benéficas para a aptidão física relacionada à saúde em mulheres da terceira idade.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) situa a terceira idade como caracterizada pelo indivíduo idoso, no período a partir de 60 anos. Recentemente, diversos autores (Monteiro & Alves, 1995; Silvestre, Kalache, Ramos & Veras, 1996), têm relatado que a faixa etária de 60 anos ou mais, é a que mais cresce no Brasil em termos populacionais.

As projeções da OMS para o Brasil, entre 1950 e 2025, a população idosa crescerá 16 vezes contra 5 vezes da população total. Estas estimativas, colocam o país em termos absolutos com a sexta maior população de idosos do mundo (Silvestre et al., 1996).

Monteiro e Alves (1995) ao analisarem os aspectos demográficos da população idosa no Brasil, a partir dos dados do IBGE, observaram uma grande mudança na estrutura etária da população, pois, enquanto a população com menos de 20 anos, entre 1980 e 1991, cresceu 12%, no mesmo período a população de idosos cresceu 46%, passou de 7,3 milhões para 10,7 milhões.

A catástrofe registrada na Clínica Santa Genoveva, chamou a atenção do povo brasileiro, para a importância destes números, porque existe o "slogan" de que o Brasil é um país jovem e, conseqüentemente, pensa-se que assim continuará. No entanto, Silvestre et al. (1996), Veras (1994) salientam que o Brasil é um país que está envelhecendo.

De acordo com as observações de Monteiro e Alves (1995), a região Sudeste, além de ser a mais populosa, também tem a maior proporção de idosos na população (7,9%), junto com a região Sul (7,7%). Sendo que a maior população de idosos, nestas regiões, está explicada pelas maiores expectativas de vida ao nascer, sendo 67,5 anos, no Sudeste, e 68,7 anos, no Sul.

No momento, o maior desafio, é como melhor aproveitar o tempo que o idoso ainda tem para viver de uma maneira saudável, independente e até produtiva para a sociedade

1 Dr. UFSC - Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria & Desempenho Humano (NuCIDH)

2 MS. UFSC - Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria & Desempenho Humano (NuCIDH)

3 Mestranda Educação Física - UFSC.

4 Especialista Educação Física - UFSC.

(Monterio & Alves, 1995). Diversos estudos têm enfatizado a importância da atividade física para o idoso (Benedetti & Benedetti, 1997; Skelton, Young, Greig & Malbut, 1995; Shephard, 1991).

A preocupação com a população idosa, não é recente na Universidade Federal de Santa Catarina, na qual, desde 1982, vem oferecendo programas de atividades físicas para idosos, com sessões de ginástica, dança e recreação. Segundo Lopes, Benedetti e Martins (1995), o referido programa tem como objetivo principal a melhoria da qualidade de vida, com ênfase nos componentes da aptidão física relacionada à saúde.

Como existe uma escassez de dados na literatura envolvendo mulheres idosas, este estudo, teve como objetivo geral analisar longitudinalmente a aptidão física relacionada à saúde em mulheres participantes do programa de atividade física do Núcleo de Estudos da Terceira Idade do Centro de Desportos (NETI/CDS) da UFSC. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1º) analisar o IMC e a adiposidade das mulheres idosas que ingressaram no programa; (2º) analisar a aptidão física relacionada à saúde das mulheres idosas que completaram o primeiro ano de prática de ginástica e dança; (3º) analisar as alterações dos componentes da aptidão física relacionada à saúde em mulheres idosas, durante dois anos de envolvimento no programa de atividade física do Núcleo de Estudos da Terceira Idade do Centro de Desportos (NETI/CDS) da UFSC.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram do estudo 150 mulheres, entre 50 e 85 anos de idade, que ingressaram no programa de atividade física do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) do CDS/UFSC. Um total de 128 mulheres participaram do programa no primeiro ano (oito meses) e que serviram de base para a análise do 2º objetivo específico. Destas, 103 mulheres, retornaram ao programa no ano seguinte e serviram de base para as análises do 3º objetivo específico.

O programa e atividade física do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) do CDS/UFSC é oferecido, anualmente, à comunidade universitária e geral, com duas mensurações anuais, sendo a primeira realizada em março (1ª quinzena) e a segunda em novembro (2ª quinzena). Durante este período são ministradas duas a três sessões de ginástica e dança, com duração de 30 a 50 minutos. Foram realizadas as seguintes medidas para determinar o status morfológico dos idosos: massa corporal (kg), estatura (cm) e quatro dobras cutâneas (subescapular, SE; supra-iliaca, SI; tríceps, TR e abdominal, AB).

O estado nutricional foi estabelecido através do Índice de Massa Corporal (IMC - kg/m^2). Foram utilizados os limites de cortes recomendados pela OMS (1990), para uso internacional, como segue: Baixo Peso = $\text{IMC} < 20 \text{ kg}/\text{m}^2$; Normal = $\text{IMC} \geq 20 < 25 \text{ kg}/\text{m}^2$; Sobrepeso = $\text{IMC} \geq 25 < 30 \text{ kg}/\text{m}^2$ e Obesidade = $\text{IMC} \geq 30 \text{ kg}/\text{m}^2$.

A estimativa da aptidão física relacionada à saúde, incluiu as seguintes medidas: (a) Adiposidade - estimada através da soma das dobras cutâneas (SE + SI + TR + AB). Todas as medidas foram mensuradas com um adipômetro de marca CESCORF. (b) Força e Resistência muscular - utilizou-se o Teste Abdominal Modificado, padronizado por Robertson e Magnusdottir (1987). (c) Flexibilidade - utilizou-se o teste de "Sentar e Alcançar" modificado pela AAHHPERD (1980), com o plano dos pés na marca dos 23 cm da fita métrica (precisão 0,1 cm). (d) Resistência Cardiorrespiratória - utilizou-se o Teste de Caminhada da Milha, desenvolvido por Rippe, Ward, Porcari, Fredson (1988). Por envolver apenas uma caminhada rápida de 1609 metros, este teste é especialmente recomendado para sujeitos sedentários e idosos. O Consumo Máximo de Oxigênio ($\text{VO}_2 \text{ max.}$) foi estimado segundo a regressão sugerida por Kline et al. (1987):

$$\text{VO}_2 = 132,835 - (0,0769 \cdot \text{MC}) - (0,3877 \cdot \text{ID}) + (6,315 \cdot \text{S}) - (3,2649 \cdot \text{T}) - (0,1565 \cdot \text{FC})$$

Onde: MC = massa corporal (kg); ID = idade (anos); T = tempo (seg);
 FC = frequência cardíaca (bat.min.); S = sexo (feminino = 0).

Análise dos dados: A análise dos dados foi realizada através um Pacote estatístico SAS. Para o 1º objetivo específico foram determinados os valores de média e desvio padrão e a ANOVA One-Way. Já, para o 2º objetivo, foi utilizado o teste t de student para amostras dependentes. A Análise de Variância para medidas repetidas e o "post-hoc" Scheffé, foram usados para as análises do 3º objetivo específico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos objetivos deste estudo foi analisar o IMC, segundo a classificação proposta pela OMS (1990), em mulheres de terceira idade. Foram envolvidas nesta análise 150 mulheres entre 50 e 85 anos de idade. A tabela 1 apresenta os resultados médios, os respectivos desvios padrões da massa corporal, estatura, adiposidade ($\Sigma 4DC$), estado nutricional (IMC - kg/m^2) e o respectivo $\Delta\%$.

A estatura foi analisada considerando-se os limites de corte: peso baixo (≤ 19), normal (20 a 24,9), sobrepeso (25 a 29,9), e obesidade (≥ 30). A estatura apresentou uma tendência de queda, inversamente proporcional à adiposidade e estado nutricional. Ou seja, quanto maior a adiposidade e o IMC, menor a estatura (Tabela 1). A diferença na estatura das mulheres com peso baixo daquelas com obesidade foi de 4 cm.

A análise dos resultados revelou que 66% das mulheres apresentam IMC acima do normal, sendo que 49,3% apresentaram prevalência de sobrepeso e 16,7% obesidade. Somente 3,3% das mulheres entre 50 e 85 anos, analisadas neste estudo, apresentaram baixo peso. Estes resultados, indicam uma prevalência de sobrepeso e obesidade são maiores que os divulgados por Coitinho, Leão, Recine e Sichiere (1991), na recente análise das condições nutricionais da população brasileira adulta e idosos, a qual apresenta alta prevalência de baixo peso e obesidade, dos quais 50% das mulheres com 55 anos ou mais, apresentaram peso acima dos limites normais. Entretanto, em relação à frequência de baixo peso verificado no presente estudo (3,3%), é bem menor que os 10% encontrados na região Sul do Brasil, a qual, também apresenta a menor frequência por região no país (Coitinho et al., 1991).

Estes resultados, requerem certa atenção, haja vista que a prevalência de excesso de peso está associada a fatores de risco e/ou agravamento de uma série de doenças crônico-degenerativas. Entre elas, destacam-se: a hipertensão, a hipercolesterolemia, diabetes, as doenças cárdio-vasculares; além de problemas articulares e acidentes (Coitinho et al., 1991). A situação, é ainda mais grave no interior da Ilha de Santa Catarina. Korn e Petroski (1996), ao analisarem o estado nutricional de 178 mulheres de baixo nível sócio-econômico, na faixa etária entre 60 e 94 anos, observaram que 71,9%, delas, apresentam algum grau de excesso de peso, sendo 59% sobrepeso e 12,9% obesidade.

Tabela 1. Distribuição por classificação da Estatura, Adiposidade ($\Sigma 4DC$), Índice de Massa Corporal (IMC) e $\Delta\%$.

Estado Nutricional	Estatura (cm)		Adiposidade		IMC (kg/m^2)		n	$\Delta\%$
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S		
PESO BAIXO	157,5	± 3,4	51,0	± 17,8	17,6	± 2,7	5	3,3
NORMAL	156,8	± 6,5	57,5	± 17,0	22,8	± 1,5	46	30,7
SOBREPESO	155,0	± 5,4	73,9	± 14,8	27,2	± 1,5	74	49,3
OBESIDADE	154,6	± 4,5	96,2	± 15,7	33,4	± 3,6	25	16,7
Geral	155,6	± 5,6	72,0	± 20,5	26,6	± 4,4	150	100

Os resultados da MC, estatura, adiposidade e IMC em relação à faixa etária encontram-se na Tabela 2. A Anova One-Way não evidenciou diferenças estatísticas significativas ($p > 0,05$) entre as faixas etárias, em nenhuma das variáveis analisadas. O limite de $25 \text{ kg} / \text{m}^2$ para o IMC foi ultrapassado por todas as faixas etárias, com tendência em direção à normalidade com o avanço da idade cronológica

Em Santa Catarina, Duarte (1995), ao analisar a prevalência de sobrepeso e obesidade em servidoras da UFSC, observou que o sobrepeso de $25 \text{ kg}/\text{m}^2$ foi ultrapassado, pelas mulheres, na faixa etária 50-59 anos, atingindo valores mais elevados na faixa etária maior de 60 anos. No entanto, no estudo de Duarte, o número de mulheres da terceira idade, foi bastante reduzido ($n = 5$), o que dificulta qualquer inferência para idosos.

Tabela 2. Valores da Massa Corporal, Estatura, Adiposidade ($\Sigma 4DC$), Índice de Massa Corporal por Idade.

CLASSIFICAÇÃO	50-59 Anos (n = 76)	60-69 Anos (n = 55)	70 + Anos (n = 19)	F	prob.
Massa Corporal (kg)	64,7 ± 10,8	64,5 ± 8,4	60,4 ± 11,6	1,46	0,24
Estatura (cm)	155,5 ± 5,6	156,3 ± 5,6	153,5 ± 5,1	1,83	0,16
Adiposidade (mm)	74,0 ± 19,3	70,0 ± 20,9	67,5 ± 27,5	0,83	0,44
IMC (kg/m^2)	26,8 ± 4,3	26,6 ± 4,4	25,6 ± 4,4	0,64	0,53

$p < 0,05$.

A adiposidade ($\Sigma 4DC$) apresentou um comportamento idêntico ao do IMC e MC, com queda gradativa, a partir do início da terceira idade. Segundo Going, Williams e Lohman (1995), não há dúvida de que a composição corporal altera com o envelhecimento, em termos gerais, a tendência tem sido em evidenciar o aumento da massa corporal, massa de gordura e do IMC até a meia idade, seguido do decréscimo na estatura e massa corporais, até as idades mais avançadas.

Outro objetivo deste estudo, foi investigar, por um período de 8 meses, aspectos da aptidão física relacionada à saúde em mulheres da terceira idade do NET1 (Núcleo de Estudos da Terceira Idade/CDS/UFSC). Durante este período as mulheres participaram de duas a três sessões semanais de atividades físicas (ginástica e dança), com duração de 30 a 50 min. Completaram as duas avaliações 128 mulheres, com idade (ID) entre 50 e 76 anos, com estatura $\bar{X} = 155,5 \pm 5,4$. Os resultados do pré e pós teste são mostrados na Tabela 3.

Os resultados indicaram alterações estatísticas significativas nos componentes da aptidão física relacionada à saúde, com: redução em 0,4%, no IMC; 7,1%, na adiposidade, e, aumento em 8,1%, no $\text{VO}_2 \text{ max}$; 8,3%, na flexibilidade; 13,6%, na força abdominal; e, 3,5%, na proporcionalidade da MC. Observou-se que a prevalência de sobrepeso e obesidade foi diminuída de 65%, no pré-teste, para 60 %, no pós-teste.

Tabela 3. Valores de variáveis morfológicas e de aptidão física em mulheres de 50 a 76 anos de idade

VARIÁVEIS	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	$\Delta\%$	t	Prob.
Massa Corporal (kg)	64,5 ± 10,2	64,2 ± 9,9	-0,5	1,78	0,078
IMC (kg/m^2)	26,6 ± 3,9	26,5 ± 4,0	-0,4	2,28	0,029
Z-Phantom	2,32 ± 1,5	2,24 ± 1,5	-3,5	2,21	0,029
Adiposidade (mm)	71,8 ± 20,9	65,9 ± 18,6	-7,1	7,14	0,000
$\text{VO}_2 \text{ max.}(\text{ml}/\text{kg}/\text{min})$	32,0 ± 6,4	34,6 ± 6,1	8,1	-4,78	0,001

Flexibilidade (cm)	26,3 ± 7,1	28,5 ± 6,9	8,4	-4,76	0,001
F. Abdominal (rep.)	21,3 ± 11,1	24,2 ± 10,8	13,6	-5,33	0,001

Desta forma, os resultados sugerem que a prática progressiva de ginástica e dança pode proporcionar alterações benéficas para a saúde das mulheres da 3ª idade, com melhoria da capacidade aeróbica, da força/resistência muscular, da flexibilidade.

Skelton et al. (1995), também reportaram os benefícios subjetivos percebidos por mulheres envolvidas em programa de atividades físicas. Elas relataram que: a maioria das mulheres declararam que sentiam-se mais aptas para executar as tarefas diárias (como fazer compras, pegar ônibus). Cinco declararam que tinham melhorado os movimentos dos ombros. Três sentiam-se com mais equilíbrio e que podiam desempenhar melhor as funções do cotidiano. Skelton et al. (1995), observaram um aumento substancial na força muscular em mulheres com mais de 75 anos de idade, após 12 semanas de exercício progressivo de resistência.

Outra preocupação, deste estudo, foi analisar as alterações da aptidão física relacionada à saúde em mulheres idosas, durante dois anos de prática regular de atividade física. Completaram dois anos (quatro mensurações) 103 mulheres, com idade (ID) entre 50 e 76 anos. Os resultados são mostrados na Tabela 4.

A MC, o IMC e o Z-Phantom permaneceram sem alterações estatísticas significativas durante o período estudado.

Adiposidade ($\Sigma 4DC$) - foi observada diminuição na adiposidade entre a 1ª e a 2ª coleta de dados, seguida de um pequeno aumento entre a 2ª e a 3ª coleta de dados (período em que as mulheres estavam de férias do programa); voltando a diminuir entre a 3ª e a 4ª coleta de dados. No entanto, diferenças estatisticamente significativas foram localizadas somente entre a 1ª e a 4ª coleta de dados, com redução da adiposidade em 7,9%. Observa-se, assim, que neste período, houve uma melhoria neste fator de risco de doenças degenerativas. Resultados semelhantes também foram relatados por Benedetti e Benedetti (1997), que verificaram redução da adiposidade e incremento da massa corporal, em função do aumento da massa muscular, em idosos submetidos a um programa de atividade física com ênfase na força muscular.

Resistência cardiorrespiratória - para a variável VO_2 max., os dados indicaram alterações anuais, com ganhos absolutos entre os valores iniciais e finais de cada ano, embora estatisticamente não significativas, no entanto, relevante em termos práticos, pois houve um incremento da ordem de 9,4% entre a 1ª e a 4ª medida, que representa uma melhoria expressiva para a aptidão física relacionada à saúde.

Tabela 4. Valores de variáveis morfológicas e de aptidão física em mulheres de 50 a 76 anos de idade

VARIÁVEIS	n	Primeiro ano		Segundo ano		F
		1ª medida	2ª medida	3ª medida	4ª medida	
Massa Corporal (kg)	103	63,5±9,1	63,3±8,8	63,5±8,8	63,4±9,2	0,01
IMC (kg/m ²)	103	26,3±3,4	26,2±3,4	26,3±3,5	26,3±3,7	0,01
Z-PHANTOM	103	2,2±1,3	2,2±1,4	2,2±1,3	2,2±1,4	0,01
$\Sigma 4DC$ (mm)	103	71,4±19,8	65,8±17,9	67,6±18,5	64,6±17,5	2,6*a
VO_2 max. (ml/kg/min)	83	32,1±6,5	35,3±5,5	34,8±6,1	35,4±6,4	2,78
Flexibilidade (cm)	100	26,2±7,1	28,1±7,0	27,6±7,1	28,8±7,3	2,5*a
F. Abdominal (rep.)	89	22,7±11,4	25,6±10,9	27,9±10,4	30,1±10,7	7,5*b

*p < 0,05. *a = 1ª Medida ≠ 4ª Medida. *b = 1ª e 2ª Medidas ≠ 4ª Medida;

1ª Medida ≠ 3ª Medida.

Flexibilidade - Esta variável mostrou alterações nos valores médios durante os períodos em que as mulheres estavam envolvidas no programa de atividades físicas. Diferenças estatísticas significativas, com incremento de 13,5%, foram observadas entre a 1ª e 4ª coleta de dados. Estes resultados sugerem que a prática contínua da ginástica e da dança tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da flexibilidade. Estes resultados, são considerados relevantes para a mulher idosa, haja vista que sua melhoria, está diretamente relacionada com a saúde.

Força/Resistência Muscular - o número de repetições força abdominal entre cada coleta de dados aumentou progressivamente. A análise dos resultados indicou que as medidas realizadas no 1º ano (1ª e 2ª coleta de dados) diferem significativamente da última coleta de dados do 2º ano. Os resultados mostram que as mulheres analisadas, neste estudo, passaram de uma categoria inicial considerada intermediária para uma categoria avançada para a idade. O aumento gradativo no número de repetições do teste abdominal, pode ser explicado devido à deficiência de força abdominal em que as mulheres apresentavam no início do programa e aos benefícios adquiridos através da prática continuada da ginástica e da dança.

Mesmo que não tenha sido objetivo de investigação deste estudo, foram registrados os benefícios subjetivos percebidos pelas mulheres idosos envolvidas no programa de atividades físicas. Os principais depoimentos foram: (a) sentiam maior disposição para executar movimentos básicos no seu cotidiano; (b) melhor relacionamento social e melhor equilíbrio emocional; (c) melhor consciência corporal, redução e/ou eliminação de dores na coluna lombar, houve, ainda, redução ou eliminação de medicamentos para insônia, anti-depressivos, etc.

Segundo Sullivan Jr (1992), o exercício físico, quando praticado continuamente, pode fazer com que as pessoas mais velhas sintam-se e ajam como mais jovens do que suas idades cronológicas. Segundo o autor, os benefícios proporcionados pelas atividades físicas melhoram as atividades cotidianas e ainda expandem o potencial para lidar com o estresse ou doenças, o que torna o exercício um elemento atrativo em um programa de promoção e a manutenção da saúde.

Segundo Shephard (1991), a atividade física regular não estende significativamente o intervalo de vida de idosos, todavia, aumenta a qualidade de vida do aposentado. A melhoria das funções gera maior independência, e ainda, reduz a demanda de serviços médicos agudos e crônicos. O autor, destaca, também, que a redução dos gastos médicos facilmente cobrem os custos de uma atividade física programada. Finalmente, defende que o idoso pode ser encorajado a *engajar-se em programas de atividades físicas por razões pessoais ou sócio-econômicas.*

CONCLUSÕES

Considerando-se as limitações inerentes a este estudo, pode-se concluir que: (a) a prevalência de sobrepeso e obesidade atinge a 66% das mulheres do NETI/UFSC; (b) a maior prevalência de adiposidade ocorre em mulheres na faixa etária entre 50 e 59 anos; (c) Em geral, as mulheres mais altas são menos adiposas do que as mais baixas; (d) as atividades físicas (ginástica e dança) desenvolvidas no NETI/CDS, foram efetivas para promover alterações benéficas para a aptidão física relacionada à saúde em mulheres da terceira idade.

Finalmente, considerando os benefícios subjetivos relatados pelas mulheres deste estudo, que passaram a sentir maior disposição para realização de tarefas no cotidiano; ampliação dos horizontes sociais e redução de medicamentos anti-depressivos. Recomenda-se além dos programas de atividades físicas, orientação sobre estilo de vida saudável e nutrição. Como diz Shephard (1991), o idoso deve ser encorajado a envolver-se em programas de atividades físicas por razões pessoais ou sócio-econômicas.

Referência Bibliográfica:

- Benedetti, T.R.B. & Benedetti, A.L. (1997). Musculação na terceira idade. **Revista da Educação Física/UEM**, 7(1), 35-40.
- Coitinho, D.C.; Leão, M.M.; Recine, E. & Sichieri, R. (1991). **Condições nutricionais da população brasileira: adultos e idosos**. Brasília: Ministério da Saúde - INAN.
- Duarte, M.F.S. (1995). **A prevalência de sobrepeso e obesidade em servidores da Universidade Federal de Santa Catarina**. Concurso para Professor Titular MDE/UFSC (Monografia).
- Going, S.; Williams, D. & Lohman, T. (1995). Aging and body composition: Biological changes and methodological issues. **Exerc. Sport. Sci. Rev.** 23, 411-589.
- Kline, G.M. et al. (1987). Estimation of VO₂ max from a one-mile track walk, gender, age, and body weight. **Med. Sci. Sports and Exercise**, 19, 253-259.
- Kurn, S. & Petroski, E.L. (1996). Índice de massa corporal de idosos com idade entre 60 e 94 anos residentes no interior da Ilha de Santa Catarina (Resumo). In. **IV Semana da Pesquisa da UFSC**. Florianópolis, SC.
- Lopes, M.A.; Benedetti, T.B. & Martins, D.M. (1995). Atividades físicas na 3ª idade (Resumo). In. **IV Simpósio de Pesquisa em Educação Física**. Florianópolis, , p. 105.
- Monteiro, M.F.G. & Alves, M.I.C. (1995). Aspectos demográficos da população idosa no Brasil. In. R.P. Veras (Ed.) **Terceira idade: um envelhecimento digno para o cidadão do futuro**. Rio de Janeiro: Relume/Dumaia. UNATI- UFRJ.
- Rippe, J.M.; Ward, a; Porcari, J.P. & Freedson, P.S. (1988). Walking for health and fitness. **JAMA**. 259(18), 2720-2724.
- Robertson, L.D. & Magnsdottir, H. (1987). Evaluation of criteria associated with abdominal fitness testing. **Res. Quart. Exerc. Sport**. 58, 355-359.
- Shephard, R.J. (1991). Exercício e envelhecimento. **Rev. Bras. Ci. Movimento**. 5(4), 49-56.
- Skepton, D. A. ; Young, A. ; Greig, C. A. & Malbut, K.E. (1995). Effects of resistance training on strenght, powwer, and selected functional abilities of women aged 75 and older. **Jornal American Geriatrics Society**. 43(10), 1081-1087.
- Silvestre, J.A.; Kalache, A.; Ramos, L.R. & Veras, R.P. (1996). O envelhecimento populacional brasileiro e o setor de saúde. **Arq. Geriatr. Gerontol.** 1, 81-89.
- Sullivan, R.J. (1992). Dieta, nutrição e exercício. In. E.W. Busse & D.G. Blazer (Eds.) **Psiquiatria Geriátrica**. Porto Alegre: Artes Médicas. (pp. 291-302).
- Veras, R.P. (1994). **País jovem com cabelos brancos: A saúde do idoso no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- World Health Organization (1990). **Diet, nutrition and prevention of chronic diseases**. Report of WHO, study group. Technical Report Series 797, Geneva.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Desportos - MDE/NuCIDH.
Campus Universitário - Trindade - CEP - 88010-970 - Florianópolis, SC
E-mail nucidh@cds.ufsc.br

GTT.7.8. DETERMINAÇÃO DA FORÇA DE PREENSÃO MANUAL DA INFÂNCIA À TERCEIRA IDADE

Jocaf Leitner*

Resumo: O trabalho teve como meta o estudo da força muscular devido ao fato de existirem controvérsias filosóficas sobre o tema. Nos preocupamos com a força visando à saúde, e em função disso tivemos como objetivo, um estudo que nos possibilitasse através do teste de dinamometria manual, conhecer a necessidade da força de preensão manual e a sua relação para a saúde e a vitalidade do ser humano nas diferentes faixas etárias do sexo masculino. Traçamos uma curva de crescimento médio da força desde a infância até a terceira idade e, com os resultados obtidos, elaboramos uma tabela de classificação por faixa etária, possibilitando ao cidadão comum conhecer se o seu resultado encontra-se na classificação baixa, média, boa ou excelente. A metodologia empregada foi o teste de preensão manual, cujo objetivo é medir indiretamente a força muscular através do ato de preensão manual, utilizando-se o Dinamômetro manual de marca Kratos (escala de 0 à 100 kg). Algumas conclusões a que chegamos foi de que a força máxima estática do sexo masculino, aumentou progressivamente dos 4 aos 20 anos, manteve-se estável dos 20 aos 30 anos, atingiu seu ápice por volta dos 20 anos e começou a declinar à partir dos 30 anos.

INTRODUÇÃO

As pesquisas científicas na área da Educação Física no Brasil ainda são muito recentes, principalmente pelo fato dos cursos de pós-graduação, a nível de mestrado e doutorado, terem surgido apenas a partir dos meados dos anos 70. As pesquisas iniciais foram elaboradas pela área médica, devido a sua complexidade e com uma linguagem específica, dificultou muito a compreensão dos resultados por parte dos professores de Educação Física. Hoje os cursos já se encontram consagrados, e a produção de conhecimentos, nas mais diferentes áreas da educação física, têm sido significativa. O que ocorre, é que as publicações ainda são muito restritas, e sua aquisição e utilização por parte dos professores, principalmente nas universidades periféricas, é muito pequena. Com raras exceções, os professores do curso de graduação, além de não assinarem as principais revistas da área, não incentivam os alunos e poucos trazem para a sala de aula textos científicos para discussões sobre problemas ligados à área da Educação Física. Também a pesquisa bibliográfica, na biblioteca da UFMT, demonstrou uma grande carência de periódicos e livros na área. Além do número reduzido, os livros são antigos e desatualizados, prejudicando em muito o nosso trabalho. São vários os enfoques dados à questão da força muscular. Alguns autores dão ênfase à força como uma questão estética, outros à saúde e, outros ainda se preocupam com a força, visando resultados técnicos nas diferentes modalidades esportivas. Sabemos, portanto, que as qualidades físicas do homem, devem ser trabalhadas de forma global. Optamos, neste estudo, pelo enfoque que liga força muscular à saúde global e à qualidade de vida, por questões didáticas e por existirem poucos trabalhos específicos nesta linha de interpretação. De acordo com Guedes & Guedes (1993), já houve épocas em que os programas de Educação Física, nas escolas, eram vistos com objetivo de aquisição e manutenção da saúde. Na visão dos autores, de forma bastante equivocada e deturpada em termos educacionais, considerando que se preocupavam unicamente com a realização de exercícios físicos, sem nenhuma consequência para a formação dos alunos em termos de promoção da saúde para toda a vida. Na sociedade atual, de modo geral, o que se pode observar é que o desenvolvimento da

* Professor de Educação Física, Escola Municipal Tereza Benguela.

força corporal é vista muito pelo seu lado estético, principalmente pelos adolescentes, com um grande número de trabalhos de musculação nas academias, onde os rapazes e as moças querem estar com os corpos bonitos, com a musculatura proeminente e forte, principalmente no verão, para exibirem corpos musculosos e bronzeados. Desta forma o exercício físico passa a estar ideologicamente ligado à indústria do sexo. Em determinadas academias de musculação, algumas pessoas chegam ao ponto de treinarem acima do seu limite fisiológico ou ingerirem anabolizantes esteróides, sem nenhum acompanhamento médico, com o objetivo de aumentar ainda mais a massa muscular, com possibilidades muito grandes de prejudicarem a sua saúde, no futuro. Com relação ao aspecto da saúde física, atualmente, poucas pessoas se interessam em manter a resistência e a força localizada dos músculos esqueléticos. Isto ocorre principalmente nas pessoas de meia e terceira idade, que passaram por um período em que as atividades físicas eram realizadas dentro do método "comando" e os exercícios deveriam ser realizados na "prática pela prática" até a exaustão do corpo físico. "Ginástica boa era aquela em que o aluno saía com o corpo todo dolorido", o que levou muitas pessoas a detestarem a Educação Física e se afastaram da sua prática sistemática. Não houve também a conscientização da sua prática para a saúde e a vitalidade do organismo, fazendo com que a maioria da população brasileira a abandonasse de vez. Apesar de hoje em dia ter havido um aumento de praticantes de atividades físicas no país, esse número ainda é muito pequeno. Segundo Barbanti (1991), atualmente, pelo menos 67% dos brasileiros adultos não fazem nenhum tipo de exercício físico regularmente. Estudos epidemiológicos, elaborados por Despres et al. (1990) e Bazzano et al. (1992) constataram o surgimento de alguns fatores de risco que podem contribuir para o aparecimento das doenças degenerativas, já em crianças, por volta dos 7-8 anos, tornando-se, portanto, candidatos em potencial a apresentarem futuramente, quando adultos, graves distúrbios funcionais. Todavia, nestes mesmos estudos, verificou-se também que até próximo aos 17-18 anos de idade a possibilidade de se obter sucesso revertendo este quadro, é bastante grande, através de programas orientados de atividade física. Devem ser implantados nos anos de escolarização, no sentido de inibir o aparecimento dos fatores de risco em crianças e jovens, o que poderá minimizar futuros transtornos do ponto de vista da Saúde Pública. De acordo com Costa (1995), nas últimas décadas, as críticas direcionadas à ginástica localizada são em número bastante significativo e de maneira contundente, obedecem aos critérios mais variados em termos de técnicas e abrangências. O autor acredita que não existe definição dos objetivos a serem alcançados. Os pensadores e os críticos da Educação Física afirmam que o ser humano não deve ser trabalhado de maneira fragmentada, visando apenas o aspecto físico, deixando de lado a idéia de homem total, que vem do pensamento holístico, que orienta para o aspecto físico, intelectual, social e o emocional. Desta forma, muitos profissionais deixaram também de ministrar atividades que desenvolvessem as qualidades físicas básicas (força, resistência muscular, resistência aeróbia, flexibilidade, etc) com medo de serem criticados e chamados de positivistas, pelo fato dos exercícios serem quantitativos e realizados mecanicamente. Guedes & Guedes (1993), afirmaram que atualmente, os programas de Educação Física escolar tem procurado privilegiar as atividades voltadas a prática de esportes, seja de forma competitiva ou recreativa, com a falsa idéia de que a prática de esportes possa assegurar que as crianças e jovens, no futuro, se tornem pessoas adultas ativas fisicamente, e, portanto mais saudáveis. A preocupação com a questão da força e resistência localizada dos músculos esqueléticos do ser humano, iniciou em Mato Grosso, com a pesquisa elaborada pelo Laboratório de Pesquisas em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso, no início da década de 80, coordenada pelo professor Koiti Anzai. Cerca de 700 funcionários da UFMT foram submetidos ao teste cicloergométrico e verificou-se que muitas das pessoas com idades acima de 50 anos não conseguiram nem iniciar o teste. Mal conseguiam movimentar o pedal da bicicleta por falta de

coordenação motora ou por falta de força e resistência na musculatura dos membros inferiores. Verificou-se, que de modo geral, a sobrecarga (watts) para a realização dos testes cicloergométricos era muito baixa para a população da Universidade Federal de Mato Grosso. Constatou-se também que a maioria dos servidores não realizava nenhum tipo de atividade física regularmente. Em 1995 a Faculdade de Educação Física implantou o *Programa de Orientação aos Praticantes de Atividades Físicas na Pista de Atletismo da UFMT*, também coordenado pelo professor Koiti Anzai. Observamos que a maioria das pessoas que caminhavam pela manhã e noite, não realizavam nenhum tipo de exercício esquelético, anteriormente. Poucos faziam algum exercício de flexibilidade e davam por encerradas as suas atividades. Os resultados obtidos no Laboratório de Pesquisas em Educação Física e Esportes, demonstraram que a falta da prática sistemática de atividades físicas de força e resistência localizada, devido ao sedentarismo, está conduzindo o ser humano a uma invalidez física precoce. A força muscular é necessária para sustentar o sistema esquelético e os órgãos internos. Sem a manutenção da força muscular ideal as pessoas serão incapazes de sustentar o seu corpo em pé e a falta de resistência limitará as locomoções e os movimentos de modo geral, provocando doenças degenerativas. Hoje em dia, existem muitas pessoas idosas que estão completamente inválidas, não conseguem nem se levantar para as suas necessidades básicas, necessitando de alguém que as transporte, tornando-se um peso para a família que, muitas vezes, por falta de solidariedade, fraternidade e amor, acabam isolando o ser humano em um asilo ou casa de descanso. Em função desses resultados, o objetivo deste estudo foi realizar, através do teste de dinamometria manual, um conhecimento da verdadeira realidade da força de preensão manual e a sua relação para a saúde e a vitalidade do ser humano nas diferentes faixas etárias, no sexo masculino e, a partir daí, traçar uma curva de crescimento, estabilização e decréscimo médio da força, desde a infância até a terceira idade. Com os resultados obtidos elaboramos uma tabela de classificação por faixa etária.

MATERIAL E MÉTODO

Foram avaliadas ao acaso, 957 pessoas do sexo masculino, com idades variando dos 4 aos 76 anos. A pesquisa foi do tipo transversal. Os dados foram coletados nos seguintes locais: Pista de atletismo (UFMT); - Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Profª Alice Fontes Pinheiro"; ICE (Instituto Cuiabano de Educação); Praça Alencastro (Semana dos Idosos / Programa Universidade na Praça); Abrigo Bom Jesus de Cuiabá - Casa dos Velhos; Centro Comunitário (Bairros: Grande Terceiro e Campo Velho); Municípios: Castanheira, Fontanilas e Juina.

O TESTE DE PREENSÃO MANUAL DA MÃO DIREITA

Objetivo: Medir indiretamente a força muscular isométrica máxima através do ato de preensão manual. a. Foi utilizado o Dinamômetro ajustável de marca Kratos Ltda (escala de 0 a 100 kg);

ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para conhecermos o ponto central e variabilidade de nossas amostras, calculamos a média e o desvio padrão. Para conhecermos se existem diferenças estatisticamente significativas entre uma idade para outra, calculamos a média de duas amostras independentes, para tanto, utilizamos o teste de hipótese de Mann-Whitney. (LINDGREN & McELRATH, 1972)

RESULTADOS

Os resultados médios e os respectivos desvios-padrões do teste de dinamometria manual do sexo masculino, são apresentados na Tabela 1.

TABELA 01 - RESULTADOS MÉDIOS E DESVIOS PADRÃO DO TESTE DE DINAMOMETRIA MANUAL DA MÃO DIREITA DO SEXO MASCULINO NAS IDADES DE 04 A 76 ANOS.

IDADES (ANOS)	Nº ELEMENTOS (n)	MÉDIA (x)	DESVIO PADRÃO (S)
04	08	08,87	2,167
05	09	12,16	5,297
06	08	15,50	4,158
07	08	20,37	2,402
08	17	25,47	4,185
09	21	24,14	4,240
10	25	27,82	5,082
11	34	31,55	6,046
12	33	37,04	7,177
13	28	43,28	9,081
14	33	51,10	12,883
15	21	57,76	11,562
16	20	68,60	11,066
17	27	65,00	14,786
18	38	67,77	12,347
19	37	66,35	13,591
20	33	70,18	11,851
21	30	70,20	15,985
22	28	63,96	12,148
23	26	64,78	10,610
24	18	65,05	13,336
25	26	63,48	11,095
26	13	71,57	10,316
27	14	68,42	13,773
28	14	68,96	9,476
29	14	71,28	14,150
30	22	67,02	14,153
31	11	64,63	12,468
32	12	63,16	15,922
33	20	64,80	12,345
34	10	68,95	11,798
35	09	75,11	13,238
36	13	69,50	15,615
37	09	61,66	9,814
38	10	65,30	9,211
39	10	59,95	13,324
40	17	59,29	11,232
41	10	59,10	7,419
42	16	56,93	16,222
43	14	61,71	8,697
44	09	58,00	17,416
45	13	57,07	14,633
46	12	59,12	12,171
47	09	61,66	11,043
48	09	59,66	9,404
49	08	59,75	8,693

50	14	57,21	12,222
51	08	59,93	12,821
52	07	61,78	9,354
53	06	49,91	14,451
54	10	54,50	14,107
55	04	67,87	22,965
56	05	61,10	14,402
57	05	50,80	12,034
58	10	53,15	10,708
59	03	51,66	2,517
60	05	54,80	18,387
61	07	49,42	10,027
62	02	51,00	4,243
63	03	53,50	8,846
64	06	46,75	11,657
65	06	55,16	7,139
66	02	63,75	1,768
67	04	51,62	5,648
68	05	51,60	4,407
69	01	83,50	0,000
70	06	48,16	7,840
71	02	46,75	6,718
72	02	45,25	4,596
73	02	48,75	3,182
74	01	49,50	0,000
75	03	36,16	8,461
76	02	47,25	9,546

A comparação da força máxima do sexo masculino entre as idades obtidas através do teste de dinamometria e a análise estatística de Mann-Whitney (Teste t, não paramétrico) são apresentados na Tabela 2. Onde há o sinal (*), foram encontradas diferenças significativas a nível de 0,05 de confiança.

TABELA.2. COMPARAÇÃO DA FORÇA MÁXIMA DO SEXO MASCULINO ENTRE AS IDADES (04 A 76 ANOS) OBTIDAS ATRAVÉS DE DINAMOMETRIA MANUAL (KG)

IDADES	t	IDADES	t
04 e 05	0,1228	40 e 41	0,9616
05 e 06	0,1734	41 e 42	0,6969
06 e 07	0,0123*	42 e 43	0,3337
07 e 08	0,0041*	43 e 44	0,4936
08 e 09	0,3408	44 e 45	0,8942
09 e 10	0,0116*	45 e 46	0,7084
10 e 11	0,0150*	46 e 47	0,6282
11 e 12	0,0012*	47 e 48	0,6846
12 e 13	0,0040*	48 e 49	0,9852
13 e 14	0,0092*	49 e 50	0,6124
14 e 15	0,0598*	50 e 51	0,6266
15 e 16	0,0040*	51 e 52	0,7581
16 e 17	0,3653	52 e 53	0,1016

17 e 18	0,4138	53 e 54	0,5429
18 e 19	0,6359	54 e 55	0,2024
19 e 20	0,2157	55 e 56	0,6033
20 e 21	0,9959	56 e 57	0,2547
21 e 22	0,1018	57 e 58	0,7062
22 e 23	0,7923	58 e 59	0,8214
23 e 24	0,9415	59 e 60	0,7856
24 e 25	0,6722	60 e 61	0,5266
25 e 26	0,0344*	61 e 62	0,8411
26 e 27	0,5102	62 e 63	0,7433
27 e 28	0,9055	63 e 64	0,4113
28 e 29	0,6143	64 e 65	0,1624
29 e 30	0,3844	65 e 66	0,1600
30 e 31	0,6388	66 e 67	0,0480*
31 e 32	0,8090	67 e 68	0,9942
32 e 33	0,7475	68 e 69	**
33 e 34	0,3862	69 e 70	**
34 e 35	0,2982	70 e 71	0,8284
35 e 36	0,3895	71 e 72	0,8188
36 e 37	0,1989	72 e 73	0,4693
37 e 38	0,4167	73 e 74	**
38 e 39	0,3101	74 e 75	**
39 e 40	0,8923	75 e 76	0,2631

* significante a nível de $p < 0,05$

** dados não coletados

A classificação da força máxima do teste de prensão manual do sexo masculino, são apresentados na Tabela 3. Através desta tabela o indivíduo pode conhecer a sua real condição física.

TABELA 03 - CLASSIFICAÇÃO DA FORÇA MÁXIMA (KG) DO TESTE DE PRENSÃO MANUAL - SEXO MASCULINO.

IDADES (ANOS)	MUITO FRACA	FRACA	MÉDIA	BOA	EXCELENTE
11 a 20	< 36	37 a 54	55 a 73	74 a 91	> 92
21 a 30	< 53	54 a 66	67 a 80	81 a 93	> 94
31 a 40	< 50	51 a 64	65 a 78	79 a 91	> 92
41 a 50	< 45	46 a 57	58 a 70	71 a 82	> 83
51 a 60	< 41	42 a 55	56 a 70	71 a 83	> 84
61 a 70	< 41	42 a 51	52 a 61	62 a 71	> 72

Na Tabela 4, são apresentados a comparação dos resultados médios entre as diferentes faixas etárias e, é através dela que podemos comparar o aumento, manutenção ou queda da força, entre os mais variados grupos de faixas etárias.

TABELA 04 - COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS MÉDIOS ENTRE AS DIFERENTES FAIXAS ETÁRIAS.

IDADES (ANOS)	MÉDIA (x)	p < 0,05	RELAÇÃO FORÇA (%)	
			> aumento	< queda
11/20 e 21/30	55,55 - 67,05	***	> 17,15	
11/20 e 31/40	55,55 - 64,47	***	> 13,83	
11/20 e 41/50	55,55 - 58,77	**	> 5,47	
11/20 e 51/60	55,55 - 56,15	*	> 1,06	
11/20 e 61/70	55,55 - 52,25	*	< 5,94	
21/30 e 31/40	67,05 - 64,47	**	< 3,84	
21/30 e 41/50	67,05 - 58,77	***	< 12,34	
21/30 e 51/60	67,05 - 56,15	***	< 16,25	
21/30 e 61/70	67,05 - 52,25	***	< 22,07	
31/40 e 41/50	64,47 - 58,77	***	< 8,84	
31/40 e 51/60	64,47 - 56,15	***	< 12,90	
31/40 e 61/70	64,47 - 52,25	***	< 18,95	
41/50 e 51/60	58,77 - 56,15	*	< 4,45	
41/50 e 61/70	58,77 - 52,25	***	< 11,09	
51/60 e 61/70	56,15 - 52,25	*	< 6,94	

Teste não paramétrico de Wilcoxon - Mann - Whitney (1972)

- * - não significativa
- ** - pouco significativa
- *** - muito significativa

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando nos preocupamos com a questão do declínio da força muscular nas idades mais avançadas, observada nos testes de cicloergometria de esforço, realizados no Laboratório de Pesquisas em Educação Física e Esportes da UFMT, desde 1980, observamos que esta questão poderia estar ligada ao sedentarismo, que a maioria dos servidores da universidade se encontravam, fato que foi confirmado por BARBANTI (1991), quando citou que pelo menos 67% dos brasileiros adultos não fazem nenhum tipo de atividade física regularmente e SILVA (1982), observou que as gerações de hoje passam 150 mil horas sentadas a mais do que, as de 100 anos atrás. Para RODRIGUES & CARNAVAL (1986); WHITEHEAD & CORBIN (1987); DESYRES et al. (1990) e BAZZANO et al (1992), a falta de atividades físicas permanentemente desde a infância, pode contribuir para o aparecimento de doenças degenerativas na idade adulta ou na terceira idade. Fato que foi comprovado em nosso estudo, quando visitamos o Abrigo Bom Jesus de Cuiabá-MT, onde de 113 idosos, com idade média de 80 a 85 anos, sendo 63 do sexo masculino e 50 do sexo feminino, deste total, somente de 8 a 10 pessoas se encontravam em razoável estado de saúde física e mental e puderam realizar o teste de dinamometria manual, os demais estavam completamente comprometidos com doenças crônico-degenerativas, estando totalmente dependente de terceiros, para terem satisfeitas as suas necessidades básicas (andar, tomar banho, alimentar-se, necessidades fisiológicas, etc). Este dado também é enfatizado por RODRIGUES (1986), quando diz que a força muscular é um elemento indispensável para a realização de qualquer ato necessário à manutenção da vida. Quando comparamos os nossos resultados do sexo masculino, com os dados obtidos por ANJOS et al. (1988) dos 7 aos 11 anos e, SOARES et al. (1981) dos 7 aos 18 anos, verificamos que os nossos resultados foram muito superiores, possivelmente devido à diferença da marca dos aparelhos utilizados, sendo KRATOS, SMEDLEY, STOELTING, respectivamente. Com relação ao aumento da força, os nossos resultados foram de encontro aos resultados obtidos por SOARES et al (1981); FRANÇA (1984);

BASTOS (1984); onde verificou-se que a força máxima aumenta com a idade cronológica e, os resultados demonstraram também, que durante a puberdade não há estagnação no desenvolvimento da força motora (BARBANTI, 1989). Verificamos em nosso estudo que a força máxima foi atingida aos 20 anos de idade, fato que foi comprovado por ASTRAND & RODAHL (1970); HOLLMANN (1981); ARAÚJO (1985); BARBANTI (1979,1994). Em nosso trabalho, a força máxima se manteve estável dos 20 aos 30 anos, diminuindo a seguir, indo de encontro aos dados de ASTRAND & RODAHL (1970), BARBANTI (1979, 1994). Com relação ao declínio da força, com o avanço da idade, para homens: ASTRAND & RODAHL (1970) afirmou que a força diminui depois dos 30 anos; STWART (1981) escreveu que a força decresce com o avanço dos anos; SILVA (1982) afirmou que a perda da força muscular com a idade, é de 30 a 40%; GRIMBY & SALTIN (1983) apontaram para o fato de que o declínio da força muscular, ocorre com o envelhecimento do organismo; deVRIES (1984) afirmou que a força decresce bem devagar durante a maturidade, porém, depois dos 50 anos sua perda excede usualmente de mais ou menos 20% no máximo; MENARD & STANISH (1989), verificaram que a força muscular diminui dos 50 aos 65 anos, entre 20 a 25%; FITZGERALD (1993) verificou que funcionalmente a força fica diminuída em aproximadamente 20% por volta dos 65 anos; FARO JR. (1996) et al. apud NICKENS (1995) afirmaram que a força diminui gradativamente com a idade; e em nosso estudo, LEITNER (1996) encontramos dos 20 aos 70 anos, um decréscimo da força de preensão manual da mão direita, de 22%. Os pesquisadores MATHEWS (1973); BAUR & EGELER (1983); GRAVES (1993) e FITZGERALD (1993), recomendam um treinamento de força individualizado, visando o aumento da força e da hipertrofia muscular. O treinamento com cargas aumentará a capacidade oxidativa e promoverá algumas alterações ultra-estruturais do tecido muscular, como por exemplo revertendo o processo de perda de mitocôndrias e diminuirá o ritmo de perda da massa muscular. Concordamos com GUEDES & GUEDES (1993), quando os mesmos afirmam a necessidade da proposição de novos programas direcionados na promoção da saúde, através da disciplina de Educação Física Escolar. Através desses programas, a nova função proposta aos professores de educação física, é a de assumirem um novo papel, frente a estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática desportiva mas, fundamentalmente, alcançarem metas em termos de promoção de saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar uma fundamentação teórica e prática voltada a aptidão física relacionada à saúde dos educandos. Estes conhecimentos, quando assimilados pelas crianças e jovens, poderiam ser transferidos para a idade adulta, fazendo com que a população, venha a obter informações suficientes para incorporar conceitos mais seguros, quanto aos hábitos da prática de atividade física, com o objetivo de melhoria e conservação da saúde. Devemos superar a idéia de que os programas de Educação Física existam simplesmente para levarem as crianças e jovens a se ocuparem com a prática de esportes ou com atividades recreativas, alicerçada na “prática pela prática”. É imprescindível que as crianças e os jovens tenham acesso a informações que lhes permitam estruturar conceitos mais claros quanto ao “porque” e “como” praticar a atividade física, e não praticá-la pelo simples fato de praticar. Para tanto, será necessário rever a formação profissional dos professores, considerando que a orientação de atividades com as atuais características, vem colocando em dúvida a real necessidade de proporcionar uma formação universitária mais consistente, em termos acadêmicos, aos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. A força máxima estática do sexo masculino, aumentou progressivamente, dos 4 aos 20 anos; 2. A força máxima estática do sexo masculino, manteve-se estável dos 20 aos 30 anos; 3. A força máxima estática do sexo masculino, atinge seu ápice, por volta dos 20 anos; 4. A força máxima

estática do sexo masculino, começa a declinar, à partir dos 30 anos; 5. A queda da força máxima estática foi maior entre as faixas etárias dos 21/30 aos 61/70 anos, sendo de 22% o declínio; 6. No Abrigo Bom Jesus de Cuiabá, de 113 idosos, 103 são inválidos física e mentalmente; 7. A força muscular deve ser desenvolvida permanentemente, desde a infância até a velhice; 8. A força muscular é de vital importância para a manutenção da aptidão física e conseqüentemente, da qualidade de vida do ser humano; 9. A utilização da tabela de classificação da força máxima estática pela sociedade, é de suma importância para conhecer a sua real condição física, realizando um programa para a manutenção da saúde e qualidade de vida.

Referências Bibliográficas:

- ANJOS, L.A. & BOILEAU, R.A. Avaliação de componentes da aptidão física de escolares de baixa renda da baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro. Rev. Bras. de Ciências do Esporte 9 (2), 1988.
- ARAÚJO, C.G.S. Fundamentos Biológicos - Medicina Desportiva.. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- ASTRAND, P. O. & RODAHL, K. Text Book of Work Physiology. New York. McGraw-Hill, 1970.
- BARBANTI, V.J. Teoria e Prática do Treinamento Desportivo.. São Paulo, Edgard Blucher, 1979.
- _____. Aptidão Física e saúde.. Curitiba, R. FESTUR 3 (1), 1991.
- _____. Dicionário de Educação Física e do Esporte.. São Paulo, Manole 1994.
- BASTOS, F. C. Relações da força de preensão manual direita com idade cronológica, peso, estatura, superfície corporal e pilosidade pubiana em escolares do sexo masculino de 10 a 17 anos. Rev. paul. Educ. Fis.; São Paulo, 4 (1/2):65, 1990.
- BAUR, R. & EGELER, R. Ginástica, jogos e esportes para idosos. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S/A. 1983.
- BAZZANO, C. Health related fitness and blood pressure in boys and girls age 10 to 17 years. Pediatric exercise science. 4 (2), 1992.
- CARNAVAL, P.E. Medidas e Avaliação em ciências do esporte. Rio de Janeiro, Sprint.. 1995.
- CORBIN, C. & LINDSEY, R. Concepts of physical fitness with laboratories. Dubuque, Wm. C. Brown, 1988.
- FRANÇA, N. M. & SOARES, J. & MATSUTO, V.K. R. Desenvolvimento da força muscular de membros superiores em escolares de 7 a 18 anos. Rev. Bras. de Ciências do Esporte, 5 (2), 1984.
- GRIMBY, G. & SALTIN, B. The aging muscle. Clin. Physiol 3, pp:209-215, 1983.
- GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde.. Londrina. APEF 7 (14), 1993.
- HOLLMAN, W. Medicina de Esporte. 1983.
- MATHEWS, D.K. & FOX, E.L. Bases Fisiológicas do Treinamento Físico.. São Paulo, EPU-SPRINGER - EDUSP. 1979.
- RODRIGUES, C.E.C. & CARNAVAL, P.E. Musculação: Teoria e Prática. Rio de Janeiro, Sprint. 1986.
- SOARES, C.E.C. & MIGUEL, M.C. & MATSUDO, V.K.R. Desenvolvimento da Força de Preensão Manual em Função da Idade, Sexo, Peso e Altura em Escolares de 7 a 18 anos. Rev. Bras. Ciências do Esporte. 2.(2). 1981.
- STEWART, P. Condição Física Ideal.. São Paulo, DIFEL 1981.
- TANNER, J.M. Growth and physical growth. Oxford. Oxford University Press. 1978.
- TUBINO, M.J.G. As Qualidades Físicas na Educação Física e Desportos. 1979.
- WHITEHEAD, J. & CORBIN, C. B. Muscles fitness London, Ling Publishing House. 1987.

Endereço: Av General Melo, 1830. Bairro Campo Velho. 78015-400-Cuiabá.MT.

GTT.7.9. COMPOSIÇÃO CORPORAL EM MULHERES DE 18 A 85 ANOS

Nivia Marcia Velho¹

Edio Luiz Petroski²

Resumo: O objetivo do presente estudo foi analisar as alterações da composição corporal em mulheres na faixa etária de 18 a 85 anos. Participaram da amostra 523 mulheres dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Para o estudo, foram mensurados a massa corporal (MC), a estatura e as dobras cutâneas (DC): subescapular (SE), tríceps (TR), supra-iliaca (SI) e panturrilha medial (PM). A densidade corporal (D) foi estimada através da equação proposta por Petroski (1995), onde $D = 1,10726863 - 0,00081201(\sum 4DC) + 0,00000212(\sum 4DC)^2 - 0,00041761(\text{idade})$. Para o percentual de gordura (%G) utilizou-se a equação de Siri (1961). Os dados foram analisados estatisticamente através da ANOVA Oneway e do teste de Scheffe ($p < 0,05$). Os resultados encontrados foram:

CLASSIFICAÇÃO	n	MC (kg)		% G		MG (kg)		MCM(kg)		$\Delta\%$ (%G)
		\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	
18-19 ANOS	56	56,5 ± 6,0	*a	21,3 ± 3,8	*b	12,2 ± 3,2	*c	44,3 ± 3,6	*f	
20 - 29 ANOS	100	56,5 ± 7,4	*a	22,3 ± 4,2	*b	12,8 ± 4,0	*c	43,7 ± 4,3	*f	4,7
30 - 39 ANOS	100	58,4 ± 6,1	*a	24,8 ± 4,7	*c	14,7 ± 3,9	*c	43,7 ± 3,4	*f	16,4
40 - 49 ANOS	59	64,3 ± 10,1		30,1 ± 5,4	*d	19,8 ± 6,5	*e	44,5 ± 4,3	*f	41,3
50 - 59 ANOS	59	64,1 ± 10,3		34,0 ± 4,5		22,2 ± 6,2		41,9 ± 4,5	*g	59,6
60 - 69 ANOS	90	63,5 ± 8,6		36,0 ± 3,4		23,1 ± 5,0		40,4 ± 4,0		69,0
70 - 85 ANOS	59	60,5 ± 11,0		34,8 ± 5,3		21,5 ± 6,9		38,9 ± 4,8		63,4
GERAL	523	60,2 ± 9,0		28,6 ± 7,3		17,7 ± 6,7		42,5 ± 4,5		

*a ≠ 40-49, 50-59, 60-69 anos; *b ≠ 30-39, 40-49, 50-59, 60-69 e 70-85 anos; *f ≠ 60-69 e 70-85 anos; *c ≠ 40-49, 50-59, 60-69 e 70-85 anos; *d ≠ 50-59, 60-69 e 70-85 anos; *e ≠ 60-69 anos; *g ≠ 70-85 anos.

Considerando as limitações deste estudo, pode-se concluir que: (a) a MC tende a aumentar progressivamente a partir dos 20 anos até a faixa etária de 40-49 anos; (b) o %G a aumenta progressivamente com a idade cronológica, atingindo 69% aos 60-69 anos, com diferenças marcantes a partir da terceira década; (c) a MG aumenta progressivamente com o avanço da idade cronológica até os 70 anos; (d) houve equilíbrio dos valores de MCM nas faixas etárias < 40-49 anos, com diferenças significativas a partir dos 60 anos.

¹ MS. UFSC - Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria & Desempenho Humano (NuCIDH).

² Dr. UFSC - Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria & Desempenho Humano (NuCIDH).

VI CAMINHADA ECOLÓGICA: GTT.7.10. UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE FÍSICA E ECOLOGIA

Antônio Celso Ferreira Fonseca*, Almandino Naves de Souza*, Aydes Ponciano Neto*, Carlos Alberto Tanezini*, Cyntia Néry Ávila Segat*, Francisco Luiz De Marchi Netto*, José Pedro de Oliveira Alvarenga*, Joana Ambrozina do Carmo*, Maria Alves Barbosa*, Márcia Maria de Souza*, Paulo César da V. Jardim*, Sandra Maria Brunini de Saouza*, Tânia Aparecida Pinto*, Walmirton Thadeu D'alessandro*

Resumo: A Caminhada Ecológica é um evento realizado em parceria entre a Organização Jaime Câmara e a Universidade Federal de Goiás, tendo como objetivo principal a luta pela preservação do meio ambiente e da ecologia de nosso Estado, principalmente nas regiões envolvidas na realização do projeto. A Caminhada Ecológica é um dos maiores eventos esportivos de que se tem registro, constituindo-se da realização de um percurso de 310 km envolvendo as cidades de Goiânia a Aruanã, nas margens do Rio Araguaia, divisa com o Estado do Mato Grosso. A distância é percorrida por um grupo de 25 participantes, representantes dos municípios envolvidos no percurso num período de 5 (cinco) dias. A Universidade Federal de Goiás participa da organização e realização do evento através de uma equipe técnica multidisciplinar, formadas por professores das Faculdades de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Ciências Biológicas, Farmácia, e Educação Física, realizando testes físicos, exames clínicos, laboratoriais, e biométricos durante toda a realização do evento.

APRESENTAÇÃO

O constante avanço da ciência no campo e da tecnologia para a produção de bens de consumo tem se desenvolvido à passos largos desde a Revolução Industrial, em nome do progresso e do bem-estar de toda a humanidade. A natureza e a ecologia tem pago um preço muito alto pelos constantes estragos que o homem tem feito, através das indústrias, fábricas, automóveis, acidentes nucleares, testes atômicos entre outros.

A explosão demográfica da humanidade nas últimas décadas tem levado o homem a um consumo cada vez maior de energia e de produção de alimentos, provocando grandes transformações na superfície do planeta. A destruição indiscriminada de matas e florestas para o surgimento de novos povoados e cidades tem provocado uma expansão demográfica nas áreas de cultivo de diferentes culturas, a utilização dos rios para a construção de usinas hidrelétricas, as grandes escavações em busca de riquezas minerais, tem-se constituído exemplos visíveis. A extração e o comércio ilegal de madeiras nobres, bem como a caça predatória e a comercialização de espécimes de animais selvagens para os fins de confecção de roupas e adornos domésticos, constituem-se de práticas comuns do mundo capitalista.

A preocupação com a ecologia tem despertado a atenção de grande parte da população e dos governantes, os quais tem se manifestado a favor de uma utilização racional dos recursos ambientais e da preservação do meio ambiente, de forma a garantir às futuras gerações um planeta com melhores possibilidades de sobrevivência.

Para tanto, a realização de congressos, seminários e encontros tem reunido uma série de líderes de diferentes nações, ONGs (Organização Não Governamentais) e ambientalistas do mundo inteiro, no sentido de discutir projetos específicos e unificados e a destinação de recursos para garantir as reservas naturais ainda existentes no planeta.

A Universidade Federal de Goiás pela sexta vez integra a Caminhada Ecológica, como uma proposta de atividade física e ecológica em parceria com a Organização Jaime Câmara.

* Especialistas, Mestres e Doutores da UFG.

A parceria neste evento teve início na década de 90 e justifica-se pela tradição desta Universidade em procurar engajar-se em programas que possibilitem o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Ao mesmo tempo que garante o apoio técnico à VI Caminhada Ecológica, este projeto prevê a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas, pois os aspectos que envolvem um evento desta natureza se constituem motivos de interesse de estudos de diferentes áreas do conhecimento científico, permitindo o desenvolvimento de projetos integrados em torno de uma temática comum, resgatando assim o verdadeiro papel da ciência, tanto no sentido epistemológico, através da relação dialética entre a natureza e a sociedade, como no processo de acumulação de conhecimentos interativos. Sem falar do significado quanto ao desenvolvimento de trabalhos de interesses sociais, repassando à comunidade integrante do roteiro da caminhada, a necessária formação de uma consciência voltada ao ordenamento ambiental.

Concomitantemente, estiveram envolvidos professores e acadêmicos com interesses científicos nas áreas de: Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Medicina. Esta interdisciplinaridade possibilitou resultados abrangentes quanto aos aspectos observados pelas respectivas áreas.

A questão ecológica não pode ser mais vista como um modismo, pois a comunidade mundial tem assumido uma consciência, de forma a adotar e cobrar das instituições uma visão mais universal sobre a necessidade de conservação e aproveitamento racional das espécies, em benefício do todo e do próprio planeta. Hoje "a ecologia não é mais uma bandeira de grupos românticos e idealistas". Com essas palavras Maria José C. Oliveira, estudiosa em assuntos no âmbito das relações públicas, começou seu discurso num congresso de comunicação. Essa reflexão já tomou conta de todos os cidadãos responsáveis deste país e do mundo.

Nos anos 80, a mobilização de diversas áreas governamentais deu um caráter eminentemente político à questão. Hoje, na década de 90, indústrias do mundo inteiro buscam soluções técnicas para os problemas ambientais, respondendo às exigências de um mercado cada vez mais consciente da necessidade de mudanças por um meio ambiente mais limpo e equilibrado.

Algumas ações isoladas de grupos que lutam pelo direito à vida dos animais marinhos, como o Green Peace, tem-nos demonstrado, através de suas atitudes práticas e políticas, que é perfeitamente possível impedir que experiências nucleares sejam realizadas em ambiente marinho e luta ainda contra todo o tipo de ameaça às baleias dos oceanos.

Especificamente em termos de Brasil, vemos que a defesa ambiental é incluída no artigo 225, capítulo II, da Constituição Brasileira, assegurando que "todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, impondo-se ao poder público e a coletividade, o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

Nos países de primeiro mundo a própria cobrança da sociedade impõe mecanismos reguladores para a conservação do meio ambiente.

No Brasil já existem grupos que cobram das autoridades, empresas e demais instituições esses mecanismos. No entanto, pela falta de informação e, conseqüentemente, falta de maturidade da consciência da maioria da população, ainda é preciso um trabalho mais efetivo de diversas áreas, incluindo a comunicação.

A Caminhada Ecológica, sendo um dos maiores eventos de cunho esportivo e científico, busca através de sua essência, como objetivo principal, a luta pela preservação ambiental em nosso estado, principalmente nas regiões envolvidas de Goiânia à Aruanã.

Os movimentos, e as sociedades ambientalistas, hoje deixam de representar pequenos grupos idealistas preocupados com os resultados do avanço tecnológico, em detrimento ao desgaste da natureza, para se juntar à comunidade mundial, no que diz respeito a assumir uma

consciência, de forma a adotar e a cobrar das instituições uma visão mais crítica e severa, quanto à necessidade de conservação e aproveitamento racional das espécies, em benefício de todos e do próprio planeta.

Tal preocupação já tomou conta de todos os cidadãos responsáveis deste país e do mundo, portanto, a Faculdade de Educação Física, em parceria com outras unidades de ensino da UFG, integra a Caminhada Ecológica, já na sua sexta versão/97, a qual se desponta como um dos maiores eventos esportivos do país, visando o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente a de conscientização de que o homem faz parte do equilíbrio ecológico, portanto, fator essencial para a proteção e recuperação ambiental de nossas regiões, preservando assim nossas belezas naturais.

A parceria nesse evento justifica-se pela tradição da Universidade Federal de Goiás em procurar engajar-se em programas que possibilitem o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com empresas privadas, promovendo junto à sociedade o interesse pela prática de uma atividade física, a qual engajada com respeito às belezas naturais de nossas regiões, possam proporcionar uma melhor condição de vida, pois o homem e a natureza fazem parte do ciclo da vida.

Dessa forma, nos trabalhos de interesses sociais e com a consciência voltada ao ordenamento ambiental, a UFG empenhou-se novamente envolvendo pesquisadores das áreas da medicina, ciências biológicas, farmácia, enfermagem e nutrição e educação física, além dos representantes das comunidades envolvidas no roteiro da caminhada, propiciando com este trabalho de senso comum, objetivar resultados abrangentes quanto aos aspectos sociais, culturais e ambientais, pois entende-se que é somente através do coletivo que as mudanças e conquistas ocorrerão.

UMA PROPOSTA DE IMPACTO

Considerando-se as intenções desse evento, entendemos ser como indispensável o desenvolvimento de um trabalho conjunto em parceria com os organismos governamentais, empresa privada e a comunidade em geral, visando uma proposta de estudos científicos e de conscientização ambiental. Dentro desta proposta o apoio técnico da Universidade Federal de Goiás à realização da VI Caminhada Ecológica, garantiu o cumprimento da programação estabelecida para a realização do evento.

Dentro dessa proposta oportunizou-se o desenvolvimento do projeto garantindo-se as seguintes intenções:

- a) A integração das diversas instituições ligadas a esse projeto, com a sociedade, para a preservação ambiental;
- b) A recuperação da fauna e flora do nosso Estado;
- c) Proporcionar a execução dos diversos projetos de pesquisas das unidades de ensino envolvidas;
- d) Chamar a atenção da sociedade, para a prática de uma determinada atividade física, em especial a caminhada.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1º) Avaliação do estado nutricional dos participantes;
- 2º) Avaliação da composição corporal dos participantes: gordura corporal, massa muscular, massa óssea e peso residual;
- 3º) Avaliação do consumo do VO₂ máx. inicial;
- 4º) Análise dos parâmetros fisiológicos;
- 5º) Estudo químico e bioquímico dos participantes da caminhada;

6º) Oportunizar aos Professores e acadêmicos a vivência no campo prático, dos conhecimentos teóricos adquiridos;

7º) Averiguação do comportamento dos participantes durante o percurso.

METAS

A Caminhada Ecológica é um evento que visa levar 25 participantes percorrerem 310 km ligando a cidade de Goiânia à cidade de Aruanã, às margens do Rio Araguaia, num período de 5 dias. O evento aconteceu no período de 15 a 20 de julho deste ano, envolvendo os municípios de Goiânia, Goianira, Caturai, Brazabrantes, Inhumas, Itauçu, Itaberaí, Goiás, Faina, Araguaiaz e Aruanã.

Os participantes do projeto foram selecionados em duas etapas, sendo uma em Goiânia e a outra nas cidades envolvidas no projeto. Após esta seletiva o grupo foi composto de 25 participantes do sexo masculino e feminino, pertencentes a faixa etária dos 20 aos 68 anos de idade, que submetidos a uma avaliação física e médica foram considerados habilitados a participarem do evento.

Os levantamentos preliminares (exames clínicos e biométricos) realizados pelos demais departamentos da UFG que integram a equipe técnica do evento, representam dados iniciais, que complementados com as demais coletas realizadas durante o percurso até o final do mesmo, compõem-se de elementos fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas específicas.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

PLANEJAMENTO

A realização desse evento envolve uma série de etapas com o fim de atingir o seu objetivo maior. Inicialmente são feitas uma série de reuniões entre as partes envolvidas - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS E ORGANIZAÇÃO JAIME CÂMARA - a fim de que se definam as devidas atribuições e estratégias de ação.

Os 70 candidatos de Goiânia inscritos na VI Caminhada Ecológica realizaram um teste seletivo no Campus Universitário, coordenado pela Faculdade de Educação Física, sendo classificados 15 candidatos. O teste foi composto de uma prova de resistência (caminhada e corrida) realizada em dois dias, sendo dividida em três etapas a saber:

1º dia - Percorrer 24 km no período da manhã, das 08:00 h às 11:30 h.

Percorrer 20 km no período da tarde, das 14:30 h às 17:30 h.

2º dia - Percorrer 24 km no período da manhã, das 08:00 h às 11:30 h.

Os candidatos do interior foram selecionados através de seletivas promovidas pelas prefeituras locais, constando de caminhadas intervaladas de corridas num percurso de 40 km. Foram selecionados um representante por município, perfazendo um total de 10 candidatos.

Os 25 candidatos selecionados foram submetidos a uma avaliação clínica e laboratorial realizados nos seguintes locais: **Faculdade de Educação Física, Faculdade de Enfermagem, Faculdade de Nutrição, Faculdade de Farmácia, Instituto de Ciências Biológicas e Hospital do Coração.**

Durante a caminhada a equipe técnica da UFG que participa do evento realiza o trabalho de apoio nos seguintes atendimentos:

- **Atendimento médico** - Os participantes são assistidos, durante todo o percurso por uma equipe médica formada por um médico, uma enfermeira, com o apoio de uma ambulância e todos os equipamentos necessários para o pronto atendimento de possíveis emergências.

- **Atendimento de enfermagem** - A equipe de enfermagem presta o atendimento de sanar os problemas relativos ao desgaste físico e orgânico dos participantes, principalmente no que diz respeito às lesões ocorridas durante o percurso.
- **Atendimento nutricional** - É inicialmente elaborado um cardápio observando principalmente a reposição das reservas energéticas dos participantes da Caminhada Ecológica, que é encaminhado às prefeituras envolvidas no projeto, sendo que toda a preparação do cardápio e o demais cuidados com a limpeza e higiene dos locais onde são preparadas e realizadas as refeições é coordenada pela equipe de nutrição. Também são observados os cuidados com a reposição hídrica dos participantes, através do preparo de bebidas carboidratadas, sucos e outros, a serem consumidos durante o desenvolvimento do percurso.
- **Atendimento da farmácia** - São realizados antes e durante a Caminhada Ecológica a coleta de material (sangue, urina e fezes) para análises de variação dos parâmetros metabólicos e fisiológicos dos participantes, que servem de subsídios para os estudos das demais unidades envolvidas no projeto.
- **Atendimento das ciências biológicas** - São avaliados os parâmetros de capacidade vital, através da espirometria, do VO₂máx., a tomada da pressão arterial e eletrocardiograma de repouso dos participantes, antes e no final percurso.
- **Atendimento da educação física** - Avaliação da "performance" física e o cumprimento dos percursos diários previstos no cronograma de execução, exercícios de aquecimento e alongamentos e coordenação geral do projeto.

ROTEIRO DO PERCURSO - GOIÂNIA / ARUANÃ

TERÇA-FEIRA - 15/07/97

GOIÂNIA - Início da VI Caminhada ecológica às 06:00 horas no terminal Padre Pelágio.

GOIANIRA - Passagem pelo município por volta das 09:00 horas, o Prefeito de Goiânia entregará ao Prefeito de Goianira o troféu Jaburu, no trevo da cidade. Parada para lanche.

BRAZABRANTES - Passagem pelo município por volta das 10:00 horas, o Prefeito de Goianira entregará ao Prefeito de Brazabrantés o troféu Jaburu.

CATURAÍ - Passagem pelo município por volta das 11:00 horas, o Prefeito de Brazabrantés entregará ao Prefeito de Caturai o troféu Jaburu.

INHUMAS - Chegada ao município às 12:00 horas, onde o Prefeito de Caturai entregará ao Prefeito de Inhumas o troféu Jaburu, parada para almoço e descanso. Retorno à caminhada por volta das 14:00 horas.

ITAUÇU - Chegada ao município por volta das 18:00 horas, onde o Prefeito de Inhumas entregará ao Prefeito de Itauçu o troféu Jaburu. Parada para o jantar e o pernoite.

QUARTA-FEIRA - 16/07/97

ITAUÇU - Início da caminhada às 06:00 horas, após o café da manhã.

ITABERAÍ - Passagem pelo município por volta das 10:00 horas, onde o Prefeito de Itauçu entregará ao Prefeito de Itaberaí o troféu Jaburu. Parada para o almoço e descanso. Retorno à caminhada por volta das 14:00 horas.

GOIÁS - Chegada ao município por volta das 18:00 horas, onde o Prefeito de Itaberaí entregará ao Prefeito de Goiás o troféu Jaburu. Parada para o jantar e o pernoite.

QUINTA-FEIRA - 17/07/97

GOIÁS - Início da caminhada às 06:00 horas, após o café da manhã. Parada para o almoço e descanso por volta das 11:30 horas. Retorno à caminhada por volta das 14:00 horas.

FAINA - Chegada ao município às 19:00 horas, onde o Prefeito de Goiás entregará ao Prefeito de Faina o troféu Jaburu. Parada para o jantar e o pernoite.

SEXTA -FEIRA - 18/07/97

FAINA - Início da caminhada às 06:00 horas, após o café da manhã. Parada para o almoço e descanso por volta das 11:30 horas. Retorno à caminhada por volta das 14:00 horas.

ARAGUAPAZ - Chegada ao município por volta das 18:00 horas, onde o Prefeito de Faina entregará ao Prefeito de Araguapaz o troféu Jaburu. Parada para o jantar e o pernoite.

SÁBADO - 19/07/97

ARAGUAPAZ - Início da caminhada às 06:00 horas, após o café da manhã. Parada para almoço e descanso por volta das 11:30 horas. Retorno à caminhada por volta das 14:00 horas.

ARUANÃ - Chegada ao município por volta das 18:00 horas, onde o Prefeito de Araguapaz entregará ao Prefeito de Aruanã o troféu Jaburu. Todos os participantes da VI Caminhada Ecológica que completarem o percurso deverão subir ao palanque, onde receberão as homenagens das autoridades presentes e da população, bem como serão entregues os certificados de participação do evento e uma miniatura do troféu Jaburu. Jantar e pernoite .

DOMINGO - 20/07/97

Retorno dos participantes da VI Caminhada Ecológica a Goiânia e as demais cidades de origem, após o café da manhã.

ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Órgãos Envolvidos/Pessoal

A Coordenação Geral da VI Caminhada Ecológica é de responsabilidade da Organização Jaime Câmara, na pessoa do Diretor de Marketing Luiz Cláudio de Araújo e a Coordenação Técnica do evento é da Faculdade de Educação Física da UFG, na pessoa do diretor da unidade Prof. Antônio Celso Ferreira Fonseca.

Participação na equipe técnica:

Educação Física - Prof. Antônio Celso Ferreira Fonseca - Prof. José Pedro de Oliveira Alvarenga - Prof. Francisco Luiz De Marchi Netto - Prof. Almandino Naves de Souza

Nutrição - Prof^ª. Tânia Aparecida Pinto - Prof^ª. Cyntia Nery Ávila Segat - Acadêmicos

Medicina - Prof. Paulo César da Veiga Jardim - Prof. Aydes Ponciano Neto

Enfermagem - Prof^ª. Sandra Maria Brunini de Souza - Prof^ª. Márcia Maria de Souza - Prof^ª. Maria Alves Barbosa - Acadêmicos

Ciências Biológicas - Prof. Carlos Alberto Tanezini - Prof. Walmirton Thadeu D'alessandro - Acadêmico

Farmácia - Prof^ª. Joana Ambrozina do Carmo - Acadêmico

Apoio: Massagistas - Motoristas

Equipe de Segurança: Batalhão Rodoviário da Polícia Militar do Estado - Serviço de radioamador.

Administração: Transporte- 02 veículos tipo passeio para assistência, 03 Kombis, 01 microônibus, 01 ambulância; **Materiais** - 40 colchões, 02 camas para massagem, alimentação, medicamentos, equipamentos ortopédicos e de segurança.

De uso dos participantes: 05 camisetas regatas, 02 bermudas, 01 agasalho, 03 pares de meias de algodão, 01 par de tênis, 01 boné, 02 camisas de mangas longas

De uso da comissão técnica: camisetas e bonés

COBERTURA JORNALÍSTICA / DIVULGAÇÃO

A VI Caminhada Ecológica teve cobertura total através dos veículos de comunicação da Organização Jaime Câmara. Em todas as matérias e fotos foram expostas as logomarcas dos patrocinadores, bem como em todo material esportivo e promocional (bonés, camisetas, cartazes) continham o selo da VI Caminhada Ecológica e da Universidade Federal de Goiás.

CRONOGRAMA: 01- Período de inscrições: do dia 23/06 à 26/06/97
02- Testes seletivos para candidatos: dias 28 e 29/06/97
03- Período de exames médicos: do dia 01/07 à 07/07/97
04- Divulgação da relação de atletas selecionados: dia 10/07/97
05- Data do início da caminhada: 15/07/97
06- Data do término da caminhada: 20/07/97
07- Duração: 05 dias

AVALIAÇÃO

Cada unidade envolvida ficou responsável pela elaboração de um relatório específico de suas atividades desenvolvidas durante o projeto, ficando a cargo da Faculdade de Educação Física/UFG, a confecção de um relatório final da VI Caminhada Ecológica, que será entregue à coordenação geral - Organização Jaime Câmara - para a sua publicação.

Bibliografia:

- ASTRAND, P. & RODHAL, K. **Tratado de fisiologia do exercício**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.
- CARDOSO, A. T. **Efeitos da atividade física de baixo teor metabólico sobre componentes corporais**. São Paulo, EPU, 1979.
- CHAVES, N. **Nutrição básica e aplicada**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1985.
- HORTA, L. **Alimentação no esporte**. Rio de Janeiro, Editorial Nordica, 1989.
- KROGH, A. & LINHARD, J. **Relative value of fat and carbohydrate as source of muscular energy**. *Boichem. J.* 14:290, 1980.
- LEITE, P.F. **Fisiologia do exercício, ergometria e condicionamento físico**. Rio de Janeiro, Atheneu, 1984.
- MATHEWS, D. K. & FOX, E. L. **Bases fisiológicas da educação física e dos esportes**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Interamericana, 1986.
- McARDRLE, W. D., KATCH, F. I. & KATCH, V. L. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. Rio de Janeiro, Discos CBS, 1985.
- Os caminhos da terra**. *Cariacá*, Ano 1, (3) 21: 9, julho, 1994.
- POLLOK, M. L., WILMORE J. H. & FOX S. M. **Exercícios na saúde e na doença**, Rio de Janeiro, Medsi, 1986.

Responsável: Prof. Antônio Celso Ferreira Fonseca - Diretor da FEF/UFG

Endereço: Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Educação Física - Campus II Samambaia, Estrada de Nerópolis. Fone: (062) 821- 1199

GTT.7.11. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O “LEG PRESS” E O “AGACHAMENTO NA MUSCULAÇÃO

Carlos Alberto Kelencz*

Resumo: O propósito deste estudo foi o de comparar dois exercícios da musculação, o “Agachamento e o “Leg Press”, para demonstrar de forma experimental qual deles é o mais eficaz no desenvolvimento da força, no aumento dos perímetros dos membros inferiores e se estes podem melhorar a impulsão vertical e horizontal. Como instrumento de avaliação foram aplicados os testes de impulsão vertical com duas variáveis, teste de impulsão horizontal, de carga máxima, peso corporal e as medidas das circunferências, em vinte alunos do Curso de Educação Física da Unisa, com idade entre 17 e 30 anos. Estes foram divididos em dois grupos distintos onde dez realizaram apenas o “Agachamento” e dez apenas o “Leg Press”. Foram realizadas duas sessões semanais no período de dois meses. No desenvolvimento da força, o “Agachamento foi superior e na melhora da impulsão vertical Press foicom auxilio dos braços o “Leg Press” foi o melhor. Nas demais os dois se equivalem.

INTRODUÇÃO

O escopo do presente trabalho foi fazer um estudo comparativo entre duas técnicas clássicas da musculação, “Agachamento” e “Leg Press” objetivando saber qual o mais eficaz para o fortalecimento dos músculos dos membros inferiores.

A forma mais rápida de se obter força e através do uso de sobrecargas. Certamente este tipo de treinamento utilizando pesos, consiste na forma mais intensa de exercícios conhecidos e realizados pelo homem. Ele exerce influência sobre a modelagem corporal em velocidade superior a de qualquer outro tipo de trabalho. Em suma, o aumento da força só pode ser conseguido quando os músculos se acham sobrecarregados (SANTARÉM, 1995).

Poder-se-ia dizer que o trabalho com sobrecarga e tão antigo quanto a existência do homem. Os primeiros habitantes da terra para sobreviver dependiam de sua própria força, tanto para conseguir comida como para lutar e fugir dos predadores. Assim, levantavam cargas, arremessavam-nas, praticavam apoios e suspensões em arvores, entre outras atividades corporais.

Na atualidade o uso de treinamento com pesos passou a ser muito popular e a essa prática dá-se o nome de “Musculação”. A musculação que era conhecida anteriormente como Ginástica com Pesos, pode ser definida como a prática de exercícios com o emprego de cargas.

Em seu surgimento a musculação no Brasil, foi marginalizada e até ironizada por pessoas leigas no assunto e também pela incapacidade e ignorância de muitos que infelizmente ainda existem inclusive dirigindo academias. Por este motivo a mesma ficou durante muito tempo restrita a pequenos grupos que acreditavam em seus efeitos e obtiveram resultados. Somente a partir de 1980, como o surgimento de inúmeras academias melhor estruturadas, revistas e cursos, a musculação passou a ser tratada com respeito e começou a ter um número cada vez maior de adeptos, sendo que atualmente é utilizada na preparação física de quase todos esportes (SANTARÉM, 1985).

Sua popularidade ocorreu de forma muito rápida, ao contrario das pesquisas científicas relacionadas a este esporte, quase inexistentes no Brasil. Por este motivo, surgem ainda inúmeras polêmicas a respeito dos efeitos de alguns exercícios. Dentre estes os que tem causado mais

* Professor Mestre, Universidade de Santo Amaro - Unisa

controvérsias são: o "Agachamento" e o "Leg Press"(pressão de Pernas), utilizados no desenvolvimento dos músculos das coxas.

Os membros inferiores (pernas e coxas) se constituem na base do aparelho locomotor. Seu fortalecimento é imprescindível seja para o atleta, seja para o homem comum. Com o envelhecimento a musculatura tende a definhar perdendo massa e força muscular. Esta realidade biológica pode ser agravada pela falta de exercícios.

Como a locomoção do homem é uma constante durante sua existência, a procura por exercícios que fortaleçam os membros inferiores passou a ser muito grande. Os que proporcionam melhores resultados Agachamento eneste sentido são : o "Agachamento" e o "Leg Press". Sabe-se que ambos possuem ações musculares muito semelhantes, mas mesmo assim não se pode dizer, com certeza, qual deles é o mais eficaz tanto para o aumento dos perímetros dos membros inferiores como para o desenvolvimento de força.

Considerando-se estes fatores, o presente estudo justifica-se tendo em vista a necessidade de conhecimentos mais aprofundados na área da musculação no Brasil.

REVISÃO DA LITERATURA

"Agachamento" ou "Squat", é conhecido como o "Rei dos Exercícios" e com boas razões. O mesmo ativa um grande número de músculos da parte inferior do corpo. Em medida limitada, envolve também os braços para fixar os halteres, especialmente ao utilizar-se pesos elevados. É um exercício que causa efeitos funcionais (respiração, circulação) consideráveis, devido as dimensões das massas musculares mobilizadas, ou seja utiliza mais de 1/6 a 1/7 da musculatura esquelética. Para realizar o agachamento com eficácia, requer-se habilidade em estabilizar a coluna, o tronco e os quadris para sustentar e mover os pesos. Alguns pré requisitos são necessários para a prática deste exercício: flexibilidade nas articulações dos joelhos, quadris e tornozelos, ainda é necessário observar-se uma inclinação correta do tronco e das pernas. Na realidade o "Agachamento" e suas variações são muito complexos (YESSES, 1995).

TÉCNICA DE EXECUÇÃO:

A posição inicial do exercício, é em pé, com a barra nas costas. A mesma deve ficar apoiada na parte póstero-superior, abaixo da sétima vértebra cervical, identificada pela saliência óssea na face posterior da base do pescoço. O apoio da barra acima desta posição é traumatizante e extremamente desconfortável. A distância entre as mãos deve ser a mais confortável mas não se deve apoiá-las sobre as anilhas. O equilíbrio é dado pelo melhor contato dos pés com o solo, os mesmos devem ficar afastados a uma distância adequada, podendo variar um pouco em função das alavancas ósseas de cada pessoa. A coluna deve ser mantida em extensão durante todo o movimento.

O "Leg Press" ou "Pressão de Pernas" como popular mente conhecido, consiste em um dos exercícios da musculação, que desenvolve os músculos das coxas bem como os glúteos. Este exercício é realizado em aparelhos guiados, onde a carga é colocada em um suporte correndo sobre trilhos. Realizado com o total apoio da coluna no banco, possibilita o isolamento das costas o que favorece sua execução para pessoas que tenham problemas de coluna, já que a carga não incide sobre ela (CASTRO, 1986).

TÉCNICA DE EXECUÇÃO:

A posição inicial é tomada com as costas apoiadas no banco, pés apoiados na plataforma com afastamento mais ou menos da largura dos ombros, com a ponta dos mesmos voltadas para fora. Os braços devem ficar ao longo do corpo e as mãos segurando abaixo do banco. Inicia-se então a descida do peso, flexionando os quadris e os joelhos, neste momento deve-se inspirar. A apnéia deve ser mantida até a fase final da descida e em seguida retornar a posição inicial estendendo os joelhos e quadris expirando-se.

ACÇÃO MUSCULAR NO "AGACHAMENTO" E NO "LEG PRESS":

Os músculos trabalhados nestes dois exercícios são os seguintes: reto femoral, vasto lateral, vasto medial, vasto interno, bíceps femoral, semitendinoso, semimembranoso, glúteo máximo, iliopsoas.

A única diferença nas ações musculares nestes dois exercícios é que no "Agachamento" existe ainda um grupo muscular que trabalha embora de forma isométrica: os eretores da coluna, iliocostal lombar, iliocostal do tórax, espinhal do tórax e longuíssimo do tórax (TUBINO, 1984; WIRHED, 1986; WEINECK, 1990; WEIDER, 1990; RASCH, 1991).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Campus I da Universidade de Santo Amaro. Foi comparado o "Agachamento" tradicional, com o "Leg Press 45°". Para tanto o trabalho se desenvolveu na sala de musculação pertencente ao Curso de Educação Física.

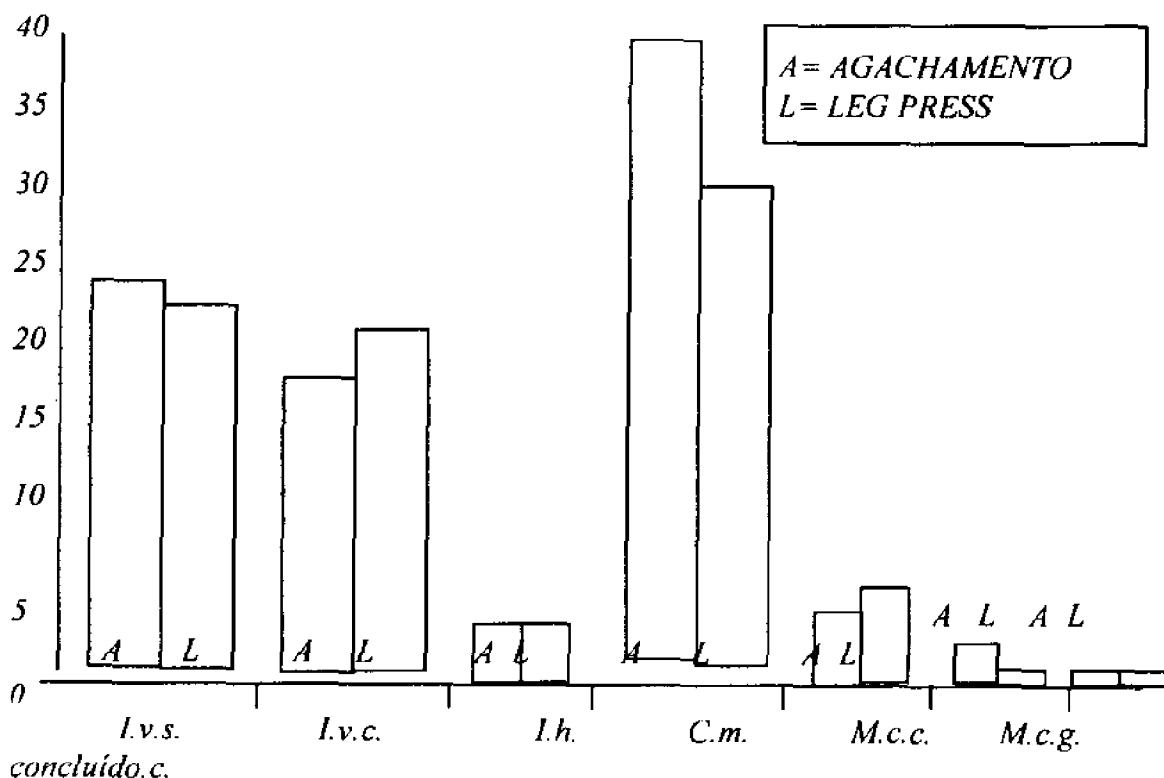
Participaram da pesquisa 20 Universitários do sexo masculino com idade entre 17 a 30 anos. Os sujeitos foram pesados e medidos para caracterizar biomecanicamente a amostragem. Os mesmos realizaram os testes de impulsão vertical (duas variáveis) e horizontal. Para poder determinar a carga (peso), a ser utilizada por cada indivíduo, realizou-se o teste de carga máxima. Estes realizaram seus exercícios com 70% de sua carga máxima.

Os sujeitos foram divididos em dois grupos distintos, dez (10) realizaram o exercício "Agachamento", e dez (10) realizaram o exercício "Leg Press". Os dois grupos realizaram os exercícios durante dois meses, sendo realizadas duas sessões semanais em dias alternados. Estes realizaram três séries de dez repetições (3X10).

Após dois meses, todos os testes foram novamente aplicados a todos os indivíduos. Os resultados destes testes foram registrados em uma ficha de avaliação individual e os mesmos foram comparados para poder observar a evolução de cada um e com isso comparar os dois grupos.

RESULTADOS

Gráfico comparando a média de todos os resultados obtidos no "Agachamento" e no "Leg Press".



I.v.s. = Impulsão vertical sem auxílio dos braços.

A=23,6% L=22,7%

I.v.c. = Impulsão vertical com auxílio dos braços.

A=17,7% L=22,2%

Impulsão horizontal.

A=4,1% L=4,1%

Carga máxima.

A=38,5% L=29,4

Medidas das circunferências das coxas.

A=4,1% L=4,6%

Medidas das circunferências dos gêmeos.

A=2,7% L=1,9%

Peso corporal.

A=1,3 L=1,5%

CONCLUSÕES

Baseando-se nos resultados apresentados, concluiu-se que:

- O "Agachamento" e o "Leg Press" apresentam resultados satisfatórios na melhoria da força, porém o "Agachamento" mostrou-se mais eficaz para o desenvolvimento da força dos membros inferiores.

- Nas medidas das circunferências dos membros inferiores os dois exercícios apresentam resultados semelhantes, tanto um como o outro podem ser utilizados para o aumento das circunferências das coxas.

- Na impulsão vertical, concluiu-se que quando se deseja melhorar a impulsão sem o auxílio dos braços, os dois se equivalem. Já quando se deseja aumentar a impulsão vertical com o auxílio dos braços, o "Leg Press" é o melhor, pois a diferença é significativa em relação ao "Agachamento".

- Na melhoria da impulsão horizontal, ficou concluído que tanto um como o outro podem e devem ser utilizados pois seus resultados se equivalem.

- Com este estudo conclui-se serem "Agachamento" e o "Leg Press" eficientes para o desenvolvimento dos membros inferiores, para o aumento da força, para a melhoria das impulsões vertical e horizontal e para o aumento das circunferências dos membros inferiores.

- O "Leg Press" apresenta a vantagem de não forçar a coluna, podendo ser praticado até por portadores de debilidades nesta região.

- O "Agachamento" por sua vez mostrou-se mais eficaz no desenvolvimento da força.

- Julgou-se interessante a utilização dos dois métodos alternadamente, consoante os objetivos pretendidos e o bom senso do orientador.

Bibliografia:

- BITTENCOURT, N. Musculação: Uma Abordagem Metodológica. Rio de Janeiro, Sprint, 1986.
- BARBANTI, V.J. Dicionário de Educação Física. São Paulo, Manole, 1994.
- BARBANTI, V.J. Teoria do Treinamento Esportivo. São Paulo, Edgar Blucher, 1979.
- CASTRO, A.C.G. Sprint. Leg Press: Uma Abordagem Cinesiológica. Rio de Janeiro, Sprint, 1986.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. Metodologia Científica. São Paulo, MacGraw-Hill, 1983.
- DANIEL, WORTHINGHAM. Prova de Funções Musculares. Rio de Janeiro, Interamericana, 1976.
- FIATARONE, M. Revista da Associação Médica Norte-Americana. Estados Unidos, 1991.

- GIRALDES, M. Metodologia de la Educacion Física. Buenos Aires, Stadium, 1976.
- KARTCH, McARDLE. Fisiologia do Exercício. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- LAMBERT, G. Musculação. Guia do Técnico, São Paulo, Manole, 1987.
- MATSUDO, V.K.R. Testes em Ciências do Esporte. São Caetano do Sul, Celafises, 1987.
- NETT, T. Kraftubungen Zun Konditionsabet Aller Esportarten. Berlin, 1970.
- RASCH, P. J. Cinesiologia e Anatomia Aplicada. Rio de Janeiro, Guanabara, 1991.
- SANTARÉM, J.M. Musculação. Fitness Brasil. São Paulo, Art Color. 1995.
- SOUZA, R. R. Anatomia para Estudantes de Educação Física. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- SILVEIRA, M. C. P. Paradigma. Unaerp, n.1 Ribeirão Preto, 1988.
- TUBINO, G. Metodologia Científica do Treinamento Desportivo. São Paulo, Ibrasa, 1984.
- YESSK. WRIGHT. Muscle Fitness. Estados Unidos, Weider's, 1995.
- WEIDER, J. Body Building System. Estados Unidos, Weider's, 1990.
- WEINECK, J. Manual de Treinamento Esportivo. São Paulo, Manole, 1986.
- WEINECK, J. Anatomia Aplicada ao Esporte. São Paulo, Manole, 1990.
- WEINECK, J. Biologia do Esporte. São Paulo, Manole, 1991.
- WIRHED, R. Atlas de Anatomia do Movimento. São Paulo, Manole, 1986.

Endereço: Rua Ermelinda Meletti Teodeschi, 630 Jardim Interlados - Cep: 04785-100 - São Paulo - SP.

GTT.7.12. INCIDÊNCIA DE DESVIOS POSTURAIS EM NADADORES DA CIDADE DE MARINGÁ

Denise Regina Dall Pizzo*

Givanildo Fávero*

Saray Giovana do Santos**

Resumo: Este estudo descritivo teve como objetivo geral analisar a interferência do tempo e tipo de respiração na postura de nadadores em nível de coluna vertebral. Mais especificamente, objetivou-se verificar a associação entre o tipo de desvios posturais e o tempo de prática, bem como a associação entre o tipo de desvios posturais e o tipo de respiração. Participaram deste estudo 30 sujeitos que praticam natação na Academia Físico & Forma na cidade de Maringá (Pr) de ambos os sexos, na faixa etária de 16 a 54 anos. Como instrumento de medida utilizou-se uma ficha de avaliação, um tabuleiro quadriculado e uma entrevista para identificação. Utilizou-se a estatística descritiva e inferencial para a análise dos dados. Concluiu-se que não existe associação significativa entre o tipo de desvios posturais e o tempo de prática de natação bem como entre o tipo de desvios e o tipo de respiração.

I - INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, o avanço da tecnologia veio trazer ao homem a facilidade de lidar com seus afazeres diários, desde o seu trabalho até as pequenas atividades domésticas, como um simples abrir de latas. Mas, juntamente com esse avanço surge na sociedade moderna o sedentarismo, o stress e a necessidade da prática de alguma atividade física que compense as horas de trabalho e a pouca utilização do corpo de forma adequada.

Dentre essas atividades encontra-se a natação, consistindo segundo STICHERT (1978), em uma das modalidades esportivas mais completas para o desenvolvimento psicomotor do indivíduo. É considerado uma atividade segura para as diversas faixas etárias, utilizada inclusive como meio de prevenção, como também de correção de problemas posturais.

Para WILKE (1979), muitos benefícios com relação a saúde são conseguidos, como a diminuição da frequência cardíaca, aumento do transporte de oxigênio, esforço cardíaco reduzido, vasos sanguíneos mais elásticos, melhor adaptação do esforço, melhor trabalho muscular, diminuição do stress, auxílio no emagrecimento e correção postural.

Assim, a natação é procurada, tanto por sedentários como por não sedentários como atividade que supostamente irá suprir suas necessidades e atingir seus objetivos, seja este, terapêutico ou apenas de lazer, porém, como coloca SANTOS (1992), a prática de atividade física de forma indiscriminada pode acarretar em riscos para o praticante.

Estudos realizados por Gonçalves et al apud SANTOS (1992), constataram a incidência de problemas posturais em atletas nadadores, o que demonstra que muitas vezes não são respeitadas as verdadeiras condições biológicas e maturacionais dos indivíduos, o que pode transformar uma modalidade como a natação em um esporte prejudicial.

Porém de forma geral, a natação é procurada muitas vezes pelo seu aspecto terapêutico, como no auxílio para a correção de posturas incorretas, na qual as atividades deveriam ser dosadas de acordo com a idade e com um profissional especializado. (WILKE, 1979).

Para POL (1988, p.24), o treinamento em natação altera a estrutura dos atletas. Sendo assim, cabe aos profissionais responsáveis por este trabalho, estar atentos a esses possíveis

* Acadêmicos bolsistas do PET/DEF/UEM.

** Profª Ms. do Departamento de Metodologia Desportiva do Centro de Desportos - UFSC (orientadora).

problemas que poderão surgir e lhes proporcionar uma compensação muscular adequada, para que a musculatura não fique atrofiada e seja decorrente de desvios posturais.

Em nível de coluna vertebral, SOARES et al (1984) classifica como deformidades as denominações de Escoliose, Cifose e Lordose:

a) Escoliose

Entende-se por escoliose um encurvamento lateral da coluna vertebral, que normalmente se apresenta retilínea, considerando-se que esta pode ser funcional ou estrutural.

b) Cifose

É uma curvatura da coluna vertebral com concavidade anterior, considerando que indícios de uma "postura defeituosa" pode representar na realidade uma manifestação de alterações morfológicas graves presentes na coluna vertebral.

c) Lordose

Considera-se por lordose lombar alterações da potência, atividade e comprimento dos músculos, constatando-se assim debilidades dos músculos abdominais, espasticidade dos estensores da coluna vertebral ou contraturas em flexão do quadril.

Constitui-se portanto a lordose num aumento evidentemente exagerado da curvatura côncava que normalmente existe na região lombar.

Em se tratando de prevenção a possíveis desordens da coluna ACHOUR Jr. (1995) considera que os baixos níveis de aptidão física são fatores de risco para a sua integridade.

Porém, o mesmo autor cita que uma sobrecarga de trabalho na região lombar ou torácica da coluna pode afeta-la de maneira negativa.

De acordo com ADRIAN apud SANTOS (1993) a prática repetitiva de um só esporte pode resultar em traumatismo para o corpo, principalmente os que exigem alta resistência.

Considera-se, portanto, que a prática da natação possa atuar como um fator de melhoramento da aptidão física e de prevenção de desvios posturais, quando trabalhado de forma correta e na intensidade adequada, porém, como já foi colocado, um trabalho realizado de forma indiscriminada pode ser determinante no aparecimento de futuros problemas.

1.1. Problema

Será que o tempo de prática e o tipo de respiração interferem na postura em nível de coluna vertebral?

1.2. Objetivo geral

Analisar a interferência do tempo de prática e o tipo de respiração na postura em nível de coluna vertebral.

1.3. Objetivos Específicos

- Diagnosticar a incidência de desvios posturais, em nível de coluna vertebral em nadadores.

- Verificar a associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tempo de prática em nadadores.

- Verificar a associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tipo de respiração.

1.4. Hipóteses

H₁- Existe associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tempo de prática de natação.

H₂- Existe associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tipo de respiração.

1.5. Justificativa

Devido ao grande enfoque dado à saúde ligado a prática de atividade física, visando a melhoria na qualidade de vida, faz-se necessário o conhecimento dessas atividades quanto o seu benefício ou não.

Nesse sentido, este trabalho justifica-se na tentativa de, através dos resultados, levar aos praticantes da modalidade o conhecimento que justifique sua prática, proporcionando assim, benefícios em sua vida diária.

II- METODOLOGIA

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva do tipo diagnóstico, que segundo ECO (1977), utiliza-se de dados de uma amostra, fazendo-se apenas a apresentação destes dados de forma a diagnosticar algumas variáveis estudadas, sem a aplicação de um experimento ou acompanhamento para uma nova coleta de dados.

2.2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população caracterizou-se por nadadores da cidade de Maringá- PR, sendo que a amostra foi composta por 30 sujeitos, 21 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, da academia Físico e forma, escolhidos intencionalmente.

2.3. INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para este estudo utilizou-se os seguintes instrumentos.

- Ficha de avaliação adaptado de ALTHOFF et al. (1988)
- Tabuleiro Quadrado adaptado de ADAMS et al (1985)
- Ficha de entrevista.

2.4. COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu próximo ao local da prática de natação (pátio), na Academia Físico e Forma, no dia 18 de julho de 1996 às 17:00 hs, estando os homens de calção de banho e as mulheres de biquíni.

2.5. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

- O indivíduo inicialmente respondeu a 11 questões as quais foram anotadas juntamente com a ficha de Análise de Postura.

- Foram demarcados previamente os locais referenciais com base nos pontos anatômicos, nas vistas lateral e posterior, de acordo com os segmentos corporais a serem avaliados (cifose, lordose e escoliose) com a utilização da ficha de Análise de Postura.

- Para a análise postural, o indivíduo se posicionou em pé, com os braços soltos ao longo do corpo, em frente ao posturógrafo, na qual os resultados foram confrontados com a ficha de Análise de Postura adaptada de ALTHOFF et al., para as regiões da coluna cervical, torácica e lombar.

2.6. TRATAMENTO ESTATÍSTICO

- Para diagnosticar a incidência de desvios posturais bem como o tempo de prática e o estilo de modo em nado em nadadores, utilizou-se a estatística descritiva em termos de frequências.

- Para testar H_1 e H_2 , utilizou-se a estatística em nível de teste Qui-Quadrado.

III- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a finalidade de facilitar a discussão dos resultados, estes foram abordados de acordo com os objetivos específicos levantados no estudo.

O primeiro objetivo foi diagnosticar a incidência de desvios posturais em nível de coluna vertebral, bem como o tipo de respiração e o tempo de prática, apresentados nas tabelas 1 e 2.

TABELA 1- Diagnóstico do tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tempo de prática.

Tempo	n	com desvio	sem desvio	cifose	lordose	escoliose
Pouco	13	12	1	7	5	12
médio	9	9	0	2	2	8
muito	8	6	2	1	1	6

Observa-se na tabela 1 que dos 13 nadadores que praticam atividade num período definitivo para o estudo como pouco tempo de prática (1 a 9 meses), 12 apresentam algum desvio postural, sendo 7 desvios caracterizados como cifose, 5 casos de desvios lordóticos e 12 casos de desvios escolióticos, sendo notado que 1 indivíduo não apresentou desvio em nível de coluna vertebral.

No tempo médio de prática (9 meses a 2 anos) tendo 9 nadadores apresentou o seu total de praticantes com desvios, sendo 2 casos de desvios cifóticos, 2 casos de desvios lordóticos e 8 casos de desvios escolióticos.

Dentre os 8 nadadores que tinham acima de 2 anos de prática ou seja, muito tempo, 6 apresentaram desvios, sendo 1 caso de desvio cifótico, 1 caso de desvio lordótico, 6 escolióticos e 2 indivíduos não apresentaram desvios.

TABELA 2 - Diagnóstico do tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tipo de respiração.

Tipo de Respiração	n	com desvio	sem desvio	Cifose	Lordose	Escoliose
Bilateral	12	10	2	6	3	10
Unilateral	18	17	1	4	5	16

Pode ser observado na Tabela 2 que, dos 12 indivíduos que realizaram a respiração bilateral, 10 indivíduos apresentam desvios posturais, aparecendo: 6 casos do tipo cifose, 3 casos do tipo lordose e 10 casos do tipo escoliose. E dos 18 indivíduos que realizam a respiração unilateral, 17 indivíduos apresentam desvios posturais, aparecendo: 4 casos do tipo cifose, 5 do tipo lordose e 16 do tipo escoliose.

O segundo objetivo foi verificar a associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tempo de prática em nadadores, conforme demonstrado nas Tabelas 3, 4 e 5.

TABELA 3 - Associação entre o tempo de prática e o desvio postural do tipo cifose

Tempo de Prática	n	sem desvio	Com Cifose	X^2_c
Pouco	13	6	7	*4,66
Médio	9	7	2	
Muito	8	7	1	

X^2 Tab (0,05; 2) = 5,99

TABELA 4 - Associação entre o tempo de prática e o desvio postural do tipo lordose

Tempo de Prática	n	sem desvio	Com lordose	X^2_c
Pouco	13	8	5	1,76
Médio	9	7	2	
Muito	8	7	1	

* X^2 Tab (0,05; 2) = 5,99

TABELA 5 - Associação entre o tempo de prática e o desvio postural do tipo escoliose

Tempo de Prática	n	sem desvio	Com Escoliose	X^2_c
Pouco	13	1	12	1,32
Médio	9	1	8	
Muito	8	2	6	

* X^2 Tab (0,05; 2) = 5,99

Nas tabelas 3, 4 e 5 apresenta-se os dados obtidos mediante a aplicação do Teste Qui-Quadrado com nível de significância 0,05. Assim, mediante a aplicação deste teste, aceita-se H_0 , ou seja, não existe associação entre o tempo de prática da natação e o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral.

Embora os resultados não tenham sido significativos quanto ao tempo de prática e tipo de desvio, encontrou-se em SANTOS (1993) que as atividades contínuas produzem mudanças no organismo, e que períodos longos de treinamento provocam mudanças duradouras ou permanentes, mostrando que o tempo de prática de um atividade exerce influência na postura do indivíduo.

Essa influência poderia ser constatada se fizéssemos um estudo longitudinal, o que não ocorreu até o momento.

Resultados semelhantes foram encontrados por POL (1988), em um estudo com 20 nadadores da cidade de Porto Alegre com diferentes tempos de prática da atividade. Dentre os diversos desvios constatou-se que os mais freqüentes foram do tipo escoliose e cifose.

O mesmo autor coloca a incidência de ombro mais baixo em nadadores em cerca de 40% dos avaliados, os quais apresentam também o desvio do tipo escoliose. O ombro desnivelado tem muitas vezes a razão de que o indivíduo utiliza mais um lado do corpo, ou seja, exigindo mais do lado direito ou esquerdo, fazendo ocorrer o desvio, observando-se que a ocorrência mais frequente foi em praticantes do nado livre.

Constatou-se também no estudo de POL (1988) que o tempo treinamento, em natação altera a estrutura e postura dos atletas, divergindo de nossos resultados.

Os resultados encontrados, demonstrados na tabela 3,4 e 5, embora não significativos, demonstram que os nadadores com maior tempo de prática possuem menos desvios que os iniciantes. O fato dos iniciantes possuírem maior número de desvios deve-se supostamente a prática de exercícios de maneira inadequada, visto que a maior parte dos nadadores iniciantes

responderam que praticam outra atividade além da própria natação, e geralmente um esporte que exige habilidade unilateral, acarretando possíveis problemas de postura.

Apesar de não termos feito um estudo longitudinal, como já foi colocado, acredita-se que a natação está atuando de forma benéfica, haja visto que os indivíduos com maior tempo de prática possuírem menos problemas de postura.

O terceiro objetivo foi verificar a associação entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tipo de respiração, conforme apresentado nas Tabelas 6, 7 e 8.

TABELA 6 - Associação entre o tipo de respiração e o desvio postural do tipo cifose

Tipo de desvio		Normal	Cifose	X^2_c
Tipo de respiração	de	n	n	n
Bilateral		12	6	6
Unilateral		18	14	4

* $X^2_{\text{tab}}(0,05; 1) = 3,84$

TABELA 7 - Associação entre o tipo de respiração e o desvio postural do tipo escoliose

Tipo de desvio		Normal	Escoliose	X^2_c
Tipo de respiração	n	n	n	
Bilateral	12	2	10	0,19
Unilateral	18	2	16	

* $X^2_{\text{tab}}(0,05; 1) = 3,84$

TABELA 8 - Associação entre o tipo de respiração e o desvio postural do tipo lordose

Tipo de desvio		Normal	Lordose	X^2_c
Tipo de respiração	n	n	n	
Bilateral	12	9	3	0,03
Unilateral	18	13	5	

* $X^2_{\text{tab}}(0,05; 1) = 3,84$

Os resultados apresentados nas Tabelas 6,7 e 8, mostram que não houve associação significativa ($p > 0,05$) entre o tipo de respiração e o tipo de desvios posturais.

Esses resultados vem de encontro aos estudos de Oliveira apud POL et alii (1988), que demonstra que praticantes de natação parecem não apresentar deformidades na coluna vertebral, tendo em vista a prática da respiração bilateral, utilizada no nado crawl, pressupondo que a respiração unilateral pode vir a acarretar problemas de desvios na coluna vertebral, principalmente do tipo escoliose, mostrando que o tipo de respiração pode acarretar o aparecimento de desvios.

Esse problema se dá devido a um maior trabalho da musculatura, exigindo-a muito mais de um lado do corpo, como ocorre em diversos esportes de predominância unilateral.

Embora neste estudo, não ocorrer associação significativa entre o tipo de respiração e desvios posturais, observou-se a incidência de desvios nos dois tipos de respiração, unilateral e bilateral.

No tipo de desvio caracterizado como cifose, dos 12 indivíduos que utilizam a respiração bilateral 6 apresentam-se desviados e dos 18 que utilizam a respiração unilateral 4 apresentaram o desvio.

No tipo de desvio escoliose, 12 dos nadadores que respiram de modo bilateral 10 mostraram desvios e dos 18 que respiram de modo unilateral 16 apresentaram o desvio.

Com relação ao desvio lordose, na respiração bilateral, dos 12 que a praticam 3 apresentaram o desvio, já na unilateral observou-se 5 desviados dos que utilizam esse tipo de respiração.

Não foram encontrados estudos mais aprofundados acerca da influência do tipo de respiração na postura, mas POL (1988) sugere que se faça um trabalho de compensação muscular adequado em toda musculatura que não for suficiente trabalhado, no caso da respiração unilateral, para que a musculatura não atrofie e provoque possíveis desvios

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Conclui-se após a discussão dos resultados que neste estudo não existe associação significativa entre os desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tempo de prática de natação.

Ainda, que não existe associação significativa entre o tipo de desvios posturais em nível de coluna vertebral e o tipo de respiração.

Embora não tenha ocorrido associação verificou-se a alta incidência de desvios nos nadadores observados, nesse sentido sugere-se que:

- seja feita frequentemente avaliações posturais nos praticantes de natação, possibilitando uma melhor verificação dos resultados benéficos da natação.

- que os professores que atuam na área repensem a forma de trabalho físico adequado as atividades às reais necessidades dos praticantes.

- que ocorra um trabalho de conscientização dos educadores acerca dos problemas podem acarretar a nível postural.

- que os trabalhos realizados com os estilos da natação sejam executados de uma forma que se trabalhe a bilateralidade do indivíduo, como por exemplo no estilo livre a respiração de forma bilateral.

Referências Bibliográficas

ACHOUR JR, Abdallah - Estilo de Vida e Desordem na coluna lombar: uma resposta dos componentes da aptidão física relacionada à saúde. **Revista Brasileira de Atividades Físicas e Saúde**. V. 1, N 1, pp. 36-56, 1995.

ADAMS, Ronald C., ALFRED, N. Daniel, JEFFREY, A. Mc Cublin, LEE, Rullman. **Jogos, Esportes e Exercícios para o Deficiente Físico**. 3 ed. São Paulo: Manole, 1985.

ALTHOFF, S. A , HEYDEN, S.M., ROBERTSON, L. D. **Back to the Basics - Whatever happened to posture?** Journal of Physical Education Recreation and Dance, Michigan, 1988.p.21

ECO,Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva,1993.

FOX, Edward L., Bowers, Richard W, FOSS, Merle. **Bases fisiológicas da educação física e dos desportos**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

POL, Doratece O. C. Consequências do treinamento físico sobre a estrutura e postura de nadadores. **Sprint** . n.40, V. 7. Rio de Janeiro, 1988.

SANTOS, Saray. Giovana dos. **A influência da prática do judô na postura de atletas do sexo masculino do estado do Paraná**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa, Maria, RS,1993. (Dissertação de Mestrado). pp.14-48.

SOARES, D. M., ALVARENGA JR, I, GUNS, L. M. PORCIÚNCULA, M. C. S, MIRANDA, M. P. Q. DUARTE, M. D. B., HAUSER, S. ROSSETO, T. B. **Incidência de Desvios Posturais em Adolescentes da cidade de Porto Alegre**. Anuário do I Curso de

- Especialização em Medicina Desportiva e Saúde Escolar, UFRGS, Porto Alegre, s. Ed., 1984. pp. 5-17.
- STICHERT, Carl - Heiz. **Natação**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1978 - pp. 15-17.
- WILKE, Kurte. **Natação para Principiantes**. Lisboa: Casa do livro Ltda, 1979 p. 13-15.

Endereços:

Denise Regina Dall Pizzol:

R. Antônio Bocca nº 333, Jardim Ernesto Rossato. CEP: 86990-000- Marialva /Pr

Givanildo Fávero:

R. Dr. Mário Urbinati, nº 724, Bloco B, apto 5. CEP: 87020-900. Maringá/Pr

Saray Giovana dos Santos:

R. Maria Pires Linhares nº 301, CEP: 88063-280 Campeche. Florianópolis/SC

GTT.7.13. AVALIAÇÃO ANÁTOMO-FUNCIONAL DOS PROBLEMAS POSTURAIS DE COLUNA VERTEBRAL DOS ALUNOS DA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEPAE

Alcir Horácio da Silva¹

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no CEPAE com alunos da primeira fase do ensino fundamental. O objetivo do trabalho foi de identificar e analisar as causas e os efeitos dos principais problemas posturais, principalmente a nível de coluna vertebral, buscando, posteriormente, conscientizar a comunidade escolar (direção, professores, pais e alunos) a melhor maneira de preveni-los. A técnica utilizada foi o exame biométrico e postural "Protocolo de 1 minuto de KNOPLICH". Foram examinados 246 alunos com idades que variaram entre 7 a 15 anos de ambos os sexos. Os problemas posturais mais encontrados foram a lordose lombar e pés planos (chatos). Embora alguns desses problemas serem considerados normais nesta fase, alguns casos de escoliose em S, foram diagnosticados e encaminhados à medicina especializada para uma avaliação mais aprofundada do problema.

INTRODUÇÃO

No início do ano letivo de 1993, os professores de Educação Física do CEPAE, atendendo à um dos conteúdos propostos no Programa Mínimo Curricular, realizaram uma Avaliação biométrica e postural nos alunos da segunda fase do Ensino Fundamental.

O objetivo, em primeira instância, era diagnosticar os principais problemas posturais suas causas e seus efeitos, para posteriormente, agir sobre eles, buscando maneiras de preveni-los.

Durante a realização do exame, já percebíamos que um grande número de alunos apresentavam alguns problemas posturais, principalmente a nível de coluna vertebral. A análise dos dados coletados ratificou esta percepção e nos indicou que precisávamos, em regime de urgência, fazer um trabalho de conscientização, não só dos alunos, mas também, de toda comunidade escolar, visando primordialmente, preveni-los e tentando a recuperação daqueles problemas que já estavam instalados através da ginástica postural e respiratória.

A partir da análise dos dados, constatamos a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o assunto e decidimos então realizar esta pesquisa na primeira fase do ensino fundamental, para identificar as causas e os efeitos dos problemas posturais, buscando contribuir na conscientização e na educação postural dos alunos e de toda a comunidade escolar.

OBJETIVOS

Diagnosticar os principais problemas posturais (pés, joelhos, quadril, e coluna vertebral) dos alunos da primeira fase do Ensino Fundamental do CEPAE.

Analisar as causas e seus efeitos dos problemas posturais.

Conscientizar a comunidade escolar (direção, professores, alunos, pais) acerca dos problemas posturais, indicando maneiras de preveni-los.

Alertar a comunidade escolar para a necessidade da manutenção da boa postura, buscando sua (re)educação, prevenção e correção dos vícios posturais.

Orientar os alunos e os pais à procurarem a Medicina Especializada, nos casos mais graves.

¹ Professor Auxiliar Nível II do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no CEPAE nos anos de 1994 e 1995. Foi montado um pequeno laboratório na Sala de Psicologia com alguns instrumentos de medidas (fita métrica, balança e outros) para a coleta dos dados.

Todo o trabalho foi acompanhado por uma psicóloga do Centro, pois a população analisada foi de meninos e meninas com idades que variavam entre 7 à 15 anos. Tal procedimento se justificou devido a necessidade dos alunos trajarem vestes adequadas para a análise postural e verificação do peso e das medidas.

O principal instrumento utilizado na coleta de dados foi a observação.

A técnica utilizada foi o Exame Biométrico e Postural “Protocolo de 1 minuto de KNOPLICH”.

A população utilizada foi os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental do CEPAE, num total de 246 alunos, de ambos os sexos, de primeira à Quarta séries.

Os dados foram coletados pelo professor Alcir Horácio da Silva com o auxílio da Psicóloga Terezinha do Carmo Nascimento.

ATIVIDADES REALIZADAS

De posse de instrumental adequado (balança, fita métrica, etc.), os alunos foram analisados um a um, série por série, com o seguinte procedimento:

- 1) **Pesagem:** O avaliado foi posicionado em pé em cima da balança. Pediu-se que se mantivesse relaxado e olhasse para um ponto fixo à sua frente.
- 2) **Medida:** O avaliado ficou na posição ortostática (em pé) de pés unidos. Procurou-se colocar em contato com o instrumento de medida as superfícies e região do calcanhar, cintura pélvica, cintura escapular e região occipital. A medida foi feita com sujeito em apnéia inspiratória, de modo a minimizar possíveis variações sobre a variável antropométrica.
- 3) **Pés:** De pé, os pés deviam estar paralelos, entre si. O calcanhar e a planta de cada pé, assim como a parte de dentro e de fora deviam suportar o peso uniformemente.
- 4) **Joelhos:** O avaliado ficou de frente para o avaliador, pés ligeiramente afastados. Ao avaliado pediu-se para que ficasse de pé, descontraído. Os joelhos não deveriam estar flexionados nem hiper-estendidos. Ambos os casos constituem sinais de fraqueza e indicam tensão mecânica. Os joelhos tortos para dentro (genovalgum) e pernas arqueadas (genovarum) são com frequência apenas aparentes e não uma deformação óssea estrutural. O mal reside na postura e pode corrigir-se com facilidade.
- 5) **Quadril:** O avaliado ficou encostado em uma parede lisa com calcanhares, região pélvica, e região occipital da cabeça , tocadas nela levemente. O avaliador examinou as curvaturas da coluna vertebral que se relacionam diretamente com a região pélvica.
- 6) **Coluna Vertebral:** O avaliado, inicialmente, ficou na mesma posição de análise do quadril. Esta posição inicial foi para observar os desvios posturais de lordose lombar e cervical, cifose, Protração (protração do pescoço anteriormente) e retração (retezamento das escápulas e lançamento da cabeça para trás). Posteriormente de frente para o avaliador, pediu-se ao avaliado a flexão anterior de coluna para observar os processos vertebrais. Em seguida, pediu-se para que ficasse de pé, voltado de costa para o avaliador. Estas duas últimas posições foram importantes para diagnosticar as escolioses.

RESULTADOS OBTIDOS, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Os problemas posturais mais encontrados nos alunos foram a lordose lombar e os pés planos (chatos) (vide tabela e gráficos anexos). Tal fenômeno pode estar relacionado com a faixa etária dos alunos, principalmente os de séries iniciais. Todavia, é importante ressaltar que foram diagnosticados alguns casos de escoliose em C e em S, que de certa forma denotam os cuidados

que devemos tomar na conscientização da educação postural, quer seja no ambiente escolar ou doméstico.

A pesquisa demonstrou que não havia um trabalho visando a conscientização acerca dos problemas posturais no CEPAE, nem na família. Tal conclusão decorre do fato de que os principais problemas encontrados são causados na sua maioria por vícios posturais, adquiridos no cotidiano da vida escolar e em casa, principalmente por uso de calçados inadequados, mochilas excessivamente pesadas e hábitos incorretos de sentar-se e dormir. Estes hábitos justificam os altos percentuais de lordose lombar e escolioses encontrados.

O relatório final da pesquisa foi entregue à direção do CEPAE, no sentido alertar para que as instalações (mesas, cadeiras, etc.) sejam adaptadas às diferentes fases de ensino, evitando assim que as séries iniciais fiquem prejudicadas. Foi solicitada à direção do Centro a construção de um pequeno laboratório de análise postural e biométrica, com instrumentação adequada para a sua realização.

Também foi encaminhado à Coordenação de Educação Física o relatório final para que buscássemos maneiras de corrigir e prevenir, bem como conscientizar toda a comunidade escolar acerca dos problemas posturais.

Os casos mais graves encaminhados à Medicina Especializada, foram anteriormente, comunicados à Coordenadoria da primeira fase, Coordenadoria de Educação Física e aos pais. Os alunos foram orientados a não praticarem atividades físicas, para não agravar os problemas.

O principal resultado obtido pela pesquisa foi a conscientização de toda a comunidade escolar, para a educação e a prevenção dos problemas posturais.

Bibliografia:

- RASCH, P. J. & BURKE, R.K. *Cinesiologia e anatomia aplicada*. 5ª edição, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1971.
- GARDNER, W.D. & OSBURN, W.A. *Anatomia do corpo humano*. 2ª edição, São Paulo, Atheneu, 1980.
- ROSADAS, S.C. *Educação Física Especial para deficientes*. 2ª edição. Livraria Atheneu. Rio de Janeiro, 1986.
- KNOPLICH, José. *Viva bem com a coluna que você tem. Dores nas costas: tratamento e prevenção*. 7ª edição, Ibrasa, São Paulo, 1982.
- SOUZA, R.R. *Avaliação biométrica em Educação Física*. MEC, S/D.
- MELLO, P. R.B. de. *Introdução à ginástica escolar especial*. Manole, 1986.
- SOUZA, C. A. C. *Musculação e postura*. *Revista Técnica de Educação Física e Desporto*. Sprint, Rio de Janeiro, 1987, Volume 3.
- FONSECA, Vítor da. *Da filogênese à ontogênese da motricidade*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Projeto de melhoria da qualidade de Ensino: Educação Física*. 1º e 2º graus. Porto Alegre, 1992.
- TEIXEIRA, L. R. *Postura, asma, obesidade e diabetes na infância e adolescência*. São Paulo. E.E.F.USP/EFP, 1993.

Endereço: Rua 262, nº 45, apto. 402, bloco 1- A, Setor Universitário. Goiânia, Goiás. Cep. 74615-300, telefax (062) 2028069 e (062) 9768647. E-mail: alcir@persogo.com.br

GTT.7.14. PROBLEMAS POSTURAIIS: SERÁ QUE AS CAUSAS DESTES SÃO CONHECIDAS POR ESTUDANTES DE 5ª A 8ª SÉRIE DO 1º GRAU?

Claudia Regina Almeida, Débora Gomes, Denise Regina Dall'Pizzol, Diva de Oliveira Pinguelli, Erica Cristina Almeida, Fabricio Augusto Stocco, Givanildo Fávero, Luciana Azevedo Rodrigues, Magna Crystian Moreira, Márcio Norberto Farias, Renata Teixeira Mamus e Wilson Rinaldi*

Saray Giovana dos Santos**

***Resumo:** Este estudo de caráter descritivo teve como objetivo diagnosticar o conhecimento de escolares de 5ª a 8ª série do 1º grau, sobre as causas de desvios posturais, bem como, verificar se os hábitos de vida diária desses escolares tendem a causar futuros desvios posturais. Participaram do estudo 139 escolares de ambos os sexos, de 5ª a 8ª séries de uma escola estadual da cidade de Maringá, escolhidos aleatoriamente. Como instrumento de medida utilizou-se um questionário padronizado com questões abertas e fechadas, e os dados nos permitem considerar que os escolares possuem conhecimentos mínimos sobre desvios posturais, e menores ainda sobre as possíveis causas que geram esses desvios; a grande maioria dos escolares possuem hábitos de vida diárias propensas a aquisição de desvios posturais; questões preventivas e ou corretivas de desvios posturais, principalmente a preventiva é mais uma dentre as várias falhas do sistema escolar e da atuação do profissional da área da Educação Física.*

I- INTRODUÇÃO

Problemas relacionados a desvios posturais do ser humano, são preocupações que há muito tem sido objeto de estudos, tanto em nível de diagnóstico, de acompanhamento como de prevenção.

Neste sentido RASCH & BURKE (1987) colocam que muitas são as causas de desvios posturais, dentre as quais referem que traumatismos, doenças, hábitos, fraqueza muscular ou nervosa, atitude mental, hereditariedade ou ainda indumentária inadequada, são possíveis fatores que interferem na postura do indivíduo.

Dentre as várias causas, o hábito tem sido bem enfatizado em vários estudos, como nos de SANTOS (1993), ZUCHETO (1991), RESENDE & SANCHES (1991), dentre outros. De acordo com estes estudos, o hábito das atividades do cotidiano associados a prática de atividades físicas seria a causa da maioria dos desvios posturais encontrados.

Assim sendo, cientes da necessidade do conhecimento das possíveis causas de desvios posturais, para que e principalmente possa-se preveni-los, é que justifica-se este estudo que tem por objetivo, diagnosticar o conhecimento de escolares, de 5ª a 8ª séries do 1º Grau, sobre as causas de desvios posturais, bem como, verificar se os hábitos de vida diária desses escolares tendem a causar desvios posturais, buscando com este, resposta para a questão: **será que escolares possuem conhecimentos sobre as causas que geram desvios posturais ?**

II -.METODOLOGIA

A presente proposta de estudo caracterizou-se como sendo uma pesquisa do tipo descritiva, pois segundo RUDIO (1985), este tipo de estudo preocupa-se em descobrir os fenômenos e causas, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

* Integrantes do grupo PET do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá em 1996.

** Professora do Departamento de Metodologia Desportiva do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina - Orientadora.

A população deste estudo compreendeu todos alunos de 5ª a 8ª séries do 1º grau de um colégio estadual da cidade Maringá - Pr.

- A amostra, escolhida de forma aleatória, foi composta por 22 alunos da 5ª série; 21 alunos da 6ª; 18 alunos da 7ª e 19 alunos da 8ª série, de ambos os sexos, totalizando 139 alunos.
- Utilizou-se como instrumento de medida, um questionário padronizado contendo questões abertas e fechadas, cuja clareza, testada com um grupo de 22 escolares obteve-se um índice de 97%; a validade, testada por 4 doutores em Educação Física, obteve-se um índice de 98% e a fidedignidade, realizada através de aplicação do questionário em escolares com características similares da amostra, utilizado o método das metades, calculado pela correlação de postos de Spermann-Brow, obtendo-se $r = .77$, significativa a $p < 0,05$.
- Os questionários foram aplicados em sala de aula, na presença dos pesquisadores, os quais sanavam possíveis dúvidas.

Para o tratamento estatístico, foi utilizado a estatística descritiva e termos de frequências simples e percentuais.

III.- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como o objetivo do estudo foi “diagnosticar o conhecimento de escolares de 5ª a 8ª série do 1º Grau, sobre as causas de desvios posturais, bem como, verificar se os hábitos de vida diária desses escolares são passíveis de causa de desvios posturais”, inicialmente, questionou-se a esses escolares, se eles já ouviram falar em desvio postural e se conheciam algum tipo de desvio postural.

Dos 139 participantes do estudo, 69,8% (97) responderam que já tinham ouvido falar, no entanto apenas 35,2% (49) responderam conhecer algum tipo de desvio. Por outro lado, dos 49 que responderam conhecer, 12 conhecem algum tipo de desvio em nível de coluna vertebral (escoliose, lordose ou cifose); 21 citam conhecer desvios porém com nomenclatura vulgar (corcunda, torto, arcado) e, o restante, 16 responderam conhecer desvios nos membros inferiores (pé chato, perna torta). Ainda, questionou-se aos escolares, se eles já haviam realizado alguma avaliação postural e constatou-se que 59 (42,4%) responderam que já haviam feito pelo menos uma avaliação postural. No entanto, analisando o Quadro 1, verifica-se que o total de escolares que responderam as questões subsequentes, não coincidem, fato este que demonstra a insegurança nas respostas, bem como o pouco significado que teve para eles o resultado de uma avaliação postural.

Com relação há quanto tempo eles realizaram uma avaliação, o Quadro 1 mostra que 83,1% responderam ter feito a avaliação há mais de um ano, e, a maioria (54,4%) foram avaliados na escola, através de ortopedistas e fisioterapeutas (60,6%). Nestes os desvios mais incidentes foram os localizados na coluna vertebral (41,7%).

Quadro 1 - Dados referentes a avaliação postural, feito pela minoria dos escolares de 5ª a 8ª série.

Questões	Respostas	f	%
Há quanto tempo?	- Mais de um ano	49	83,1
	- Menos de um ano	10	16,9
Total 1		59	100
Aonde realizou?	- Escola	37	54,4
	- Clínica	24	35,3
	- Em casa	07	10,3
Total 2		68	100
Quem a fez?	- Prof. de Ed. Física	13	19,7
	- Ortopedista/Fisioterapeuta	40	60,6
	- Outros	05	7,6
	- Não responderam	08	12,1

Total 3		66	100
Resultado?	- Desvio na coluna	20	41,6
	- Nos pés	04	8,3
	- Nos ombros	07	14,6
	- Nas pernas	03	6,3
	- Nenhum desvio	14	29,2
Total 4		48	100

Em resumo, os dados deste quadro revelam alguns aspectos interessantes: a) menos da metade dos escolares, passaram por uma avaliação postural; b) que, mesmo sendo a escola o local onde a maioria destes fizeram a avaliação, a participação do professor de Educação Física não foi expressiva; c) confirma que os problemas de coluna vertebral são os mais incidentes.

Esses resultados evidenciam a fragilidade do sistema escolar no assunto em discussão, bem como, o pouco envolvimento do profissional da área de Educação Física, responsáveis pelo baixo número de avaliação feitas como pelo pouco conhecimento dos escolares sobre o tema, verificado até o momento.

Continuando o diagnóstico questionou-se, àqueles que responderam ter sido identificado algum tipo de desvio postural (n=34), sobre qual o encaminhamento dado e constatou-se que, 79,4% (27) foram encaminhados para receberem tratamento clínico dos seus desvios, e, destes, 74,1% (20) para exercícios de correção.

Considerando que a grande parte dos escolares que responderam ter apresentado problemas posturais, foram encaminhados para exercícios de correção, acredita-se que tais problemas posturais não tenham sido muito graves, uma vez que, que é na faixa de idade que estão estes escolares (entre 10 e 14 anos), que segundo LAPIERRE (1982), ocorre maiores probabilidades de haver desvios posturais, principalmente os provenientes de maus hábitos, devido a estrutura óssea em formação.

Dai a importância do profissional da área de Educação Física, atuar com atividades físicas que previna desvios posturais, pois, segundo JULI (1983), toda a atividade física desportiva, quando corretamente executada deve comportar-se como um movimento fisiológico harmonioso, e que apenas quando realizado de forma indevida para a idade, tanto a nível de intensidade como de frequência, torna-se capaz de desenvolver patologias de sobrecarga. Mais uma vez, ressalta-se da importância da Educação Física escolar, pois segundo ADAMS et al. (1985), é durante as aulas dessa Disciplina e, principalmente no aquecimento, que se sugere exercícios tanto corretivos como preventivos, necessários e imprescindíveis. E ainda, segundo MELLO (1983), cabe ao professor de Educação Física instruir seus alunos sobre a posição correta do corpo e esta ser assumida, além de os alertar para que sejam fiscais de si mesmos, em relação a postura.

Em continuidade, questionou-se aos escolares, se estes possuíam algum conhecimento a respeito de que na idade dos mesmos, pode aparecer algum desvio postural e as respostas demonstraram que, 59 (38,8%), sabiam que na sua idade poderia aparecer algum tipo de desvio postural. Na seqüência questionou-se, quais são estes desvios, e apenas 02 (3,4%) responderam que poderia aparecer escoliose, lordose ou cifose; 48 (81,3%) responderam apenas que poderia aparecer problemas de coluna e nos membros inferiores e o restante (09) não responderam.

Com relação as causas de desvios posturais, questionou-se aos escolares, se estes acreditam que o fato de ser "gordinho" ou "magrinho" pode causar algum tipo de desvio postural. Neste item as respostas denotam que, apenas 22 (16,8%) disseram acreditar que o fato de ser "gordinho" ou "magrinho" pode causar algum tipo de desvio postural, sendo que 43,5% (10) responderam problemas de coluna, porém não especificaram quais; 8,7% (02) colocaram desvios nos membros inferiores e membros superiores, e 47,8% (11) não souberam responder.

Estes dados demonstram a deficiência nas informações fornecidas às crianças, e é de suma importância que o escolar saiba que as Leis de Crescimento evidenciam problemas de

assimetrias decorrentes das idades, e que se certos cuidados não forem tomados durante estes períodos, principalmente na realização de atividade física cíclicas e repetitivas, estas alterações poderão tornar-se permanentes.

Com relação ao excesso de peso, segundo ACHOUR JR. (1995) este fator, pode alterar o alinhamento do quadril em função do abdômen proeminente e causar a lordose lombar. E, segundo o mesmo autor este é um fator indicado à incidência de problemas da coluna que se instala na infância e início da adolescência, manifestado inclusive com sintomas dolorosos.

Em continuidade, questionou-se aos escolares, sobre os vários fatores que podem gerar desvios posturais. O obteve-se 92 respostas que a idade pode gerar desvios; 77 que ser alto demais ou baixo demais também pode causar desvios, 58 responderam que o peso tanto a menos como a mais pode causar desvios. Todas estas respostas foram assinaladas, uma vez que o questionário continha questões abertas e fechadas; no entanto 16 respostas escritas pelos escolares colocavam que carregar a mochila de forma errada, carregar peso e deitar de forma errada também pode gerar desvios posturais. Comparando esses resultados com os dados anteriores pode-se dizer que os escolares não responderam seriamente as respostas, pois alguns que não haviam respondidos as questões anteriores, emitiram respostas agora, vista as diferenças nas frequências nos fatores idade e peso.

Como discutido em parágrafos anteriores, é de suma importância que os escolares tenham consciência dos fatores que causam desvios posturais, mesmo porque todos os fatores colocados no questionário (questões fechadas) e citados por eles (questões abertas), são inerentes ao cotidiano destas crianças.

Quando se fala em fatores causadores de desvios relacionados à postura, são os hábitos da vida diária que mais geram problemas posturais (RASCH & BURKE, 1987). Partindo deste pressuposto, o questionário continha situações em desenho, de hábitos de vida diária, as quais os escolares tinham que assinalar às adotadas por eles em diversas situações do cotidiano, respostas estas contidas no Quadro 2.

Quadro 2 - Hábitos de vida diária adotados pelos escolares de 5ª a 8ª.

POSIÇÕES ADOTADAS	CORRETA		INCORRETA	
	f	%	f	%
Para estudar em casa	33	23,7	106	76,3
Em sala de aula	34	24,5	105	75,5
Para assistir televisão	46	33,1	93	66,9
Carregar peso	61	43,9	78	56,1
Levantar peso	34	24,5	105	75,5
Dormir	25	18,0	114	82,0
Levantar da cama	84	60,4	55	39,6
Sentar	46	33,1	93	66,9

Observando o Quadro 2, verifica-se que as frequências e conseqüentemente os percentuais das respostas incorretas são superiores quando comparadas as corretas. Por outro lado, vale ressaltar que, embora os escolares tenham assinalado muitas respostas incorretas, 42% destes, sabiam que a posição que eles adotavam para o fato específico solicitado não era a correta.

O fato do aluno permanecer muito tempo sentado, é comprovado por Diem & Scholtznethnr apud PINHO & DUARTE (1984), quando colocam que a criança em idade escolar, permanece por muito tempo sentada numa posição incorreta, utilizando inclusive carteiras impróprias para tal atividade, o que provoca um enfraquecimento da musculatura dorsal e abdominal, podendo causar algum tipo de desvio postural.

Além deste fato, todas as posições adotadas pelo corpo, na vida diária, quando incorretas, são fatores passíveis de gerarem desvios posturais; como exemplo, o fato de dormir em uma posição que não permita um alinhamento correto da coluna vertebral, que, apesar da postura para dormir, segundo Gardiner apud MELLO (1983), seja uma postura inativa, onde a atitude muscular seja reduzida ao mínimo, quando esta posição não é adequada, acorda-se com dores como consequência de um desalinhamento da coluna vertebral. Outro hábito de postura que prejudica de maneira exorbitante a coluna vertebral, é o hábito de levantar ou carregar peso de forma inadequada. Segundo GAGNON & GAGNON (1992), quando erguemos um peso sem que haja flexão dos membros inferiores, mantendo a coluna reta, a sobrecarga na coluna é tanta que pode a curto, médio ou longo prazo gerar o achatamento das vértebras, desgastes nas articulações e, consequentemente dores e problemas sérios de coluna vertebral.

Com relação a prática de atividade física interferindo em problemas posturais, questionou-se aos escolares, o que eles achavam correto, quanto a prática de exercícios que se utiliza de apenas um lado do corpo, e as respostas evidenciaram que 51,8% (72) sabem que estas devem ser efetuadas por ambos os lados do corpo, porém, não souberam justificar; 23,8% (33) disseram que a atividade deve ser realizada pelo lado de preferência, 23% (32) não tem opinião formada e 1,4% (02) não responderam

Quando fala-se do crescimento e desenvolvimento do corpo de um indivíduo como um todo, ou de segmentos corporais, que estejam submetidos a uma hipertonicidade, fala-se do seu crescimento simétrico e assimétrico, onde, se a atividade física desenvolvida for trabalhada unilateralmente, consequentemente o lado e o segmento trabalhado apresentará um desequilíbrio da tonicidade muscular, podendo ainda, dependendo do segmento afetado, ocorrer deformação óssea (Jobois apud DELL'ANTONIO, 1990).

Sendo assim, a Educação Física Escolar, dentre outros papéis, tem papel primordial enquanto prevenção de desvios posturais ao desenvolver habilidades motoras bilaterais, e, como na prática de qualquer atividade física, os exercícios de alongamentos e os compensatórios são fatores determinantes na prevenção de desvios posturais, questionou-se aos escolares sobre tais conhecimentos. As respostas colocadas demonstram que 51 escolares (36,7%) conhecem estes exercícios e sabem seus objetivos, porém a maioria 88 (63,3%) não os conhecem. Tais achados sugerem que, infelizmente, apesar de alguns terem conhecimento sobre o tema, parece que essa atividade não é praticada.

Conforme ACHOUR JR. (1995), os exercícios de alongamento auxiliam a manutenção a flexibilidade, variável física esta, que se não for trabalhada, acaba reduzindo e, uma vez reduzido o grau de flexibilidade as pessoas estão mais suscetíveis a problemas posturais, principalmente àqueles da coluna.

Em complemento as questões de atividade física, questionou-se aos escolares sobre exercícios compensatórios, e apenas 15 dos 139 alunos disseram conhecer e praticar tais exercícios. Infelizmente, estes dados demonstram a falha na Educação Física Escolar, pois, para atenuar qualquer força deformante, seja ela na prática de atividades física e ou desportiva, seja para prevenir futuros desvios provenientes de hábitos de vida diária, LANGLADE (1975) cita da importância do trabalho com emprego de contrações musculares retificadoras ou compensadoras. E, este tipo de trabalho deveria ser desenvolvido durante as aulas de Educação Física.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados obtidos neste estudo, bem como nas limitações do mesmo, chegou-se as seguintes considerações finais: o diagnóstico demonstrou que os escolares possuem conhecimentos mínimos sobre desvios posturais, e menores ainda sobre as possíveis causas que geram esses desvios; a grande maioria dos escolares possuem hábitos de vida diárias propensas a aquisição de desvios posturais; questões preventivas e ou corretivas de desvios posturais,

principalmente a preventiva é mais uma dentre as várias falhas do sistema escolar e da atuação do profissional da área da Educação Física.

V- Referências Bibliográficas:

- ACHOUR JR., A. Estilo de vida e desordem na coluna lombar: uma resposta dos componentes da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v.1, n. 1, p.36-56,1995.
- ADAMS, R. C., DANIEL, A. N., Mc CUBBIN, J.A., RULLMAN, L. **Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico**. 3. ed. São Paulo: Manole, 1985. 461 p.
- DELL'ANTONIO, P.R. **O ensino da dança aplicada à faixa etária de 3 a 6 anos**. Rio de Janeiro: FICAB, 1990. 62 p. Monografia (Pós-Graduação em Dança) - Faculdades Integradas Castelo Branco. Rio de Janeiro, 1990.
- GAGNON, D., GAGNON, M. The influence of dynamic factors on triaxial net muscular moments at the L5/S1 joint during assymmetrical lifting and lowering. **Journal Biomechanics**, New York, v. 24, n. 8, p. 891-901, 1992.
- JULI. R.B. Acción de la sobrecarga deportiva sobre el aparato locomotor del niño y del adolescente. **APUNTS**, Barcelona, v. 20, p. 85-95, 1983.
- LANGLADE, A. **Ginmasia especial (correctivo): curso técnico**. Buenos Aires: Editorial Stadium, 1975. 89 p.
- LAPIÉRRE, A. **A reeducação postural**. 6. ed. São Paulo:Manole Ltda., 1982. 289 p.
- MELLO, P. R. B. de. Deficiência dos pés. **Revista Educação Física**, Pelotas, v. 4, n.7, p.17-25, mar. 1983.
- PINHO, R.A., DUARTE, M.F.S. Análise postural em escolares da Florianópolis - Sc. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v.1, n.1, p. 49-58, 1995.
- PIRES, A. C., SILVA, P. C. F., SILVA, P. M. P., MEDEIROS, S. M. , GASPARIN, V. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 445-72, 1990.
- RASCH, P., BURKE, R. K. **Cinesiologia e anatomia aplicada a ciência do movimento humano**. 5.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987, 571 p.
- RESENDE, J.A., SANCHES, D. Avaliação dos desvios posturais em crianças com idade escolar de 11 a 16 anos. **Revista da Educação Física/UEM**. v.3, n.1, p. 21-26, 1992.
- RÚDIO, F.V. Introdução ao p[ro]jeto de pesquisa. petrópolis: Vozes. 1986. 121 p.
- SANTOS, Saray G. dos. **A influência da prática do judô na postura de atletas do sexo masculino do estado do Paraná**. Santa Maria, UFSM, 1993. 137 p. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano)- Universidade Federal de Santa Maria, 1993.
- ZUCHETTO, A.T. **Os efeitos de treinamento no desenvolvimento da postura em atletas do handebol**. Santa Maria:UFSM, 1991. 76 p. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Universidade Federal de Santa Maria. 1991.

Endereços:

* Grupo PET/DEF/UEM - Universidade Estadual de Maringá - Avenida Colombo, 5970 - Maringá - Pr - Cep 87020-900

** Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos - Departamento de Metodologia Desportiva - Campus Universitário -Cx. Postal 476 - Trindade - Florianópolis/ SC CEP 88010-970

GTT.7.15. ESTUDO DAS ALTERAÇÕES MORFOLÓGICAS DO SISTEMA LOCOMOTOR EM ESCOLARES

Bankoff, A.D.P. * , Schmidt, A. * *
Guimarães, P.R.M. * * *

Resumo: O presente estudo teve como propósito estudar as alterações morfológicas do sistema locomotor de escolares do 1º grau de 1ª a 8ª séries, com faixa etária entre 7 e 14 anos do Município de Marechal Cândido Rondon - PR, provenientes de quatro instituições de ensino. A amostra para o referido estudo foi composta por 228 escolares regularmente matriculados no 1º grau (1ª a 8ª série), sendo 106 escolares de 1ª a 4ª séries, 29 do perímetro rural e 77 do perímetro urbano e, 122 escolares de 5ª a 8ª séries, 43 do perímetro rural e 79 do perímetro urbano, separados posteriormente em dois grandes grupos: rural e urbano. Com o intuito de obter os desvios, desníveis e assimetrias do sistema locomotor dos respectivos escolares, utilizou-se a Avaliação Postural Computadorizada do Laboratório de Eletromiografia e Biomecânica da Postura da Universidade Estadual de Campinas. Os resultados encontrados não mostraram diferença estatisticamente significante entre os grupos.

1- INTRODUÇÃO

A postura corporal envolve um conceito de equilíbrio, de coordenação neuro-muscular e adaptação que representa um determinado movimento corporal. No adulto é um hábito desenvolvido de se posicionar diante das diversas situações. Cada indivíduo apresenta uma característica particular diante dos fatos. É um equilíbrio dinâmico somático, onde estão estabelecidas relações simples ou complexas com o meio circundante, em que a existência se faz de modo operante ou passivo, relações estas registradas em experiências acumulativas corporais, entendendo "o corpo" como estrutura que engloba o ser, quanto aos aspectos dos desenvolvimentos psicomotor, biológico e psicossocial. A postura imposta por alterações intrínsecas do corpo, passa a interferir no cotidiano (Bankoff et al., 1993).

A boa postura é a maneira de permitir o melhor funcionamento das estruturas e órgãos, com melhor aproveitamento das forças e o mínimo de desgaste, seja na posição ereta, sentada ou decúbito (Gonçalves, Santos, Duarte e Matsudo, 1989).

Diante da realidade competitiva e estressante, a máquina corporal vem tentando desempenhar uma tarefa quase impossível, ou seja, trabalhar e produzir de forma adequada e permanente. No mundo atual, também chamado moderno, desde a primeira infância podemos constatar essa inadequação aos modos de vida e a condição física, seja no mobiliário escolar e doméstico, nas atividades de lazer (televisão, video-games etc.), no vestuário entre tantos outros. (Resende et al., 1996).

Bankoff e Brighetti (1986), frisam que quando se procura analisar as causas das principais alterações evolutivas posturais, observa-se que acima de tudo os parâmetros relacionados às principais atividades cotidianas foram decisivas, pois quanto mais complexas estas passaram a ser, mais tiveram a influir de forma decisiva numa fase de postura humana.

O mundo chamado moderno é responsável por uma grande parcela de contribuição na vida pessoal, profissional e familiar, que interfere diretamente na má postura do indivíduo, da

* Professora Doutora - Faculdade de Educação Física/UNICAMP

** Professor de Educação Física

*** Professor Mestre - Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação/UNICAMP.

infância até a vida adulta. Temos a exemplificar neste quadro o automóvel e o elevador (que reduzem a possibilidade de locomoção com movimentação corporal); o mobiliário escolar, profissional ou doméstico (que não permite sentar corretamente); as mochilas, as bolsas e sacolas a exigirem uma força corpórea unilateral (ditada pela moda e pela mídia como espelho de modernidade) etc (Resende et al., 1996).

As alterações morfológicas do sistema locomotor, decorrentes dos hábitos posturais, associados a somatória de vida do sujeito e mais o fator idade, constituem nos dias de hoje uma das mais graves doenças no grupo das crônico-degenerativas (Bankoff et al., 1993).

As lesões causadas por sobrecarga na coluna vertebral são responsáveis por mais de 10% de todas as lesões em coluna vertebral e ocorrem entre 85% a 99% na região lombar (L4-L5 - L5-S1); 80% a 90% das dores na região da coluna lombar são resultantes de maus hábitos posturais e/ou mecânicos (Poyares, 1992).

A dor lombar é um dos sintomas que mais freqüentemente leva o paciente ao consultório do clínico geral. É aquela que ocorre na coluna, a nível da cintura ou abaixo dela. Sua origem pode estar em qualquer região, desde a cabeça até o cóccix, incluindo a cavidade abdominal. A causa mais comum da dor lombar fisiológica esta relacionada com um distúrbio mecânico crônico da coluna, principalmente, que estão ligadas a doenças ou esforços excessivos sobre a coluna (Martins, 1996).

A necessidade de melhorar as posturas de trabalho tem sido documentadas em numerosos estudos que tem demonstrado uma reação entre posturas com stress total no trabalho e distúrbios funcionais ou dor em várias partes do sistema esquelético (Maeda et al. 1980, Stubbs 1980, Andersson 1984, Westgaard e Aaras 1984, apud Aaras e Straden, 1988).

Posturas inadequadas do tronco durante as atividades de trabalho podem causar diversos fatores de interação para o desenvolvimento de algias e alterações ao longo da coluna vertebral, bem como instalações pobres de trabalho, características dos equipamentos e caixas de ferramentas e/ou métodos de trabalho incorreto. A postura do tronco pode ser afetada pelas características antropométricas (tamanho) relativas ao trabalho e são de particular interesse para trabalhadores que realizam atividades altamente repetitivas, próprias para a freqüência e exposição a efeitos cumulativos (Keyserling, Punnett, Fine, 1988).

2- MATERIAIS E MÉTODOS

Para a definição do universo da pesquisa foram escolhidas quatro instituições escolares de 1º grau, sendo duas do perímetro urbano (particular e pública), e duas do perímetro rural (ambas públicas), do Município de Marechal Cândido Rondon - PR.

Para a análise estatística dos dados coletados no referido estudo, agrupou-se as quatro instituições de ensino em dois grandes grupos segundo a localização da residência dos escolares, a saber: urbano e rural.

Foram estudados 106 escolares de 1ª a 4ª séries, sendo 29 do perímetro rural e 77 do perímetro urbano e, 122 escolares de 5ª a 8ª séries, 43 do perímetro rural e 79 do perímetro urbano, perfazendo um total de 228 escolares de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 14 anos.

Inicialmente foi realizado um contato com a direção das escolas envolvidas, onde colocou-se a importância do estudo, solicitando autorização para a realização do mesmo. A investigação iniciou-se com o exame biométrico a nível antropométrico, além dos escolares responderem um protocolo desenvolvido especificamente para este projeto, onde os mesmos especificaram seus hábitos de vida, incluindo os hábitos posturais dentro e fora da escola. Para responderem o referido protocolo tiveram uma prévia explicação do mesmo e um acompanhamento constante com a finalidade de eliminar quaisquer dúvidas.

Com o intuito de obter os desvios, desníveis e assimetrias do sistema locomotor da referida população escolar, utilizou-se a metodologia de Avaliação Postural Computadorizada.

desenvolvida pelo Laboratório de Eletromiografia e Biomecânica da Postura, da Faculdade de Educação Física - UNICAMP.

3- RESULTADOS

Dos resultados obtidos no referido estudo, apresentamos no momento os referentes as variáveis idade, peso, altura, ângulo cifótico - perfil direito, ângulo cifótico - perfil esquerdo, ângulo lordótico - perfil direito e ângulo lordótico - perfil esquerdo, os quais encontram-se representados nas tabelas de 1 a 7.

Tabela 1: Idade

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	10,76	2,75	0,22
Rural	72	10,83	2,34	0,27
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	226,0	0,8644	NS	

N= número de escolares

DF= Graus de Liberdade

NS= não significante

Tabela 2: Peso

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	39,74	12,79	1,02
Rural	72	37,92	10,82	1,27
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	226,0	0,2949	NS	

N= número de escolares

DF= Graus de Liberdade

NS= não significante

Tabela 3: Altura

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	1,46	0,27	0,02
Rural	72	1,45	0,13	0,01
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	223,7	0,6629	NS	

N= número de escolares

DF= Graus de Liberdade

NS= não significante

Tabela 4: Ângulo cifótico - perfil direito

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	188,05	4,16	0,33
Rural	72	188,11	4,16	0,49
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	226,0	0,9243	NS	

N= número de escolares

DF= Graus de Liberdade

NS= não significante

Tabela 5: Ângulo cifótico - perfil esquerdo

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
-------	---	-------	---------------	-------------

Urbano	156	199,74	136,11	10,89
Rural	72	188,26	4,17	0,49
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	155,6	0,2943	NS	

N= número de escolares
 DF= Graus de Liberdade
 NS= não significante

Tabela 6: Ângulo lordótico - perfil direito

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	172,39	3,13	0,25
Rural	72	172,55	2,94	0,34
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	226,0	0,7141	NS	

N= número de escolares
 DF= Graus de Liberdade
 NS= não significante

Tabela 7: Ângulo lordótico - perfil esquerdo

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Urbano	156	171,07	4,22	0,33
Rural	72	171,19	3,58	0,42
Variância	DF	Valor de Prova p	Significância	
	226,0	0,8271	NS	

N= número de escolares
 DF= Graus de Liberdade
 NS= não significante

4- DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Considerando-se os resultados apresentados nas tabelas de 1 a 7, verificou-se casualidade para todas as variáveis estudadas na colocação dos escolares dentro dos grupos, o que garante que as diferenças de respostas entre os dois grupos (caso existam), devem-se ao tipo de tratamento que elas receberam, e não à características peculiares dos escolares em cada grupo. É imprescindível assegurar-se de que ambos os grupos representam a mesma população, para que se tenha garantia de que as conclusões a que se vai chegar refletem a realidade.

Tanto para a variável idade, quanto para a variável peso e altura, tabelas 1, 2 e 3 respectivamente, o presente estudo não mostrou diferenças estatisticamente significantes no nível do intervalo de confiança de 5%, evidenciando-se desta forma que, para as variáveis mencionadas, os valores encontrados para ambos os grupos, rural e urbano, são semelhantes, valores esses, confirmados pelo valor de prova p.

A diferença entre o número de escolares avaliados entre os grupos rural e urbano, deve-se ao fato de um número relativamente inferior de alunos residirem no campo quando comparados com os que residem no perímetro urbano.

Em relação as tabelas 4, 5, 6 e 7, variáveis ângulo cifótico - perfil direito, ângulo cifótico - perfil esquerdo, ângulo lordótico - perfil direito e ângulo lordótico - perfil esquerdo respectivamente, constatou-se também, existência de igualdade nas respectivas variáveis quando comparadas entre os dois grupos (rural e urbano) através do teste t de student, sendo esses valores confirmados pelos valores do valor de prova p.

Os resultados encontrados neste estudo, diferem da maioria dos estudos semelhantes já realizadas, assim como, difere da literatura corrente, uma vez que não evidenciou-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos enfatizados, mesmo que estes possuam características bem diferentes no que diz respeito ao tipo de vida que levam e atividades que desempenham no seu dia a dia.

Essas questões são abordadas por estudos epidemiológicos que tem mostrado que a angulação lateral ou curvamento axial da coluna espinhal durante atividades de alavanca manual, como por exemplo levantar, arrastar, empurrar ou puxar, podem aumentar o risco de dor e complicações do sistema locomotor. Bergenudd e Nilsson (1988), reforçam esse contexto relatando que levantar, encurvar e sentar, ou seja, posturas de trabalho com cargas não fisiológicas tem sido freqüentemente propostas como responsáveis pelas algias ao longo do eixo vertebral.

Autores como Brighetti e Bankoff (1986), desenvolveram trabalhos ligados a preocupações em relação ao mobiliário escolar e concluíram que a utilização inadequada das carteiras escolares, o transporte do material escolar, na maioria das vezes com excesso de carga, fatores esses aliados a falta de atividade física adequada, influem na postura da criança e, portanto, torna-se necessário que dentro do âmbito escolar haja uma maior preocupação com a avaliação postural propriamente dita, no seu sentido mais amplo, pois a postura passou a ser vista como uma atitude de características complexas, que implica em inúmeros fatores anatomo-funcionais, psico-emotivos e socio-ambientais (Massara, 1986).

Nesse sentido também, os dados do Ministério da Saúde mostram que 80% da ausência ao trabalho deve-se a algum tipo de problema relacionado ao sistema locomotor, fazendo-se necessária uma ação de conscientização e conhecimento do corpo humano direcionado às crianças e aos adolescentes como forma de prevenção e orientação e aos adultos como forma de orientação e tratamento (Resende et al., 1996).

Oliveira (1996), chama a atenção não só para as atividades desenvolvidas por escolares no período crítico de crescimento e desenvolvimento e seus possíveis transtornos quando não bem orientada, mas também, para a atividade física bem orientada e acessível a todos. Segundo o autor, as escolas públicas deveriam permanecer abertas à comunidade nos finais de semana, desenvolvendo programas de atividade física envolvendo esportes, recreação ou orientações para o lazer, visando a promoção da saúde, com atendimento especializado, e propiciando noções básicas de como adquirir, manter ou aperfeiçoar a saúde. Em especial, estimulando a sua prática regular e sistemática para o resto da vida.

Apesar dos resultados do nosso estudo não mostrarem diferenças significantes entre os grupos enfatizados (rural e urbano), para as variáveis de ângulo cifótico e lordótico tanto no perfil direito quanto esquerdo respectivamente, é evidente e necessária a continuidade de um trabalho sério e comprometido com escolares nessa faixa etária, uma vez que é nesse período que podem surgir problemas relacionados com o sistema locomotor e também, período esse em que o auxílio é mais favorável e melhor sucedido quando prestado a tempo.

Martins (1996), manifesta esta preocupação quando relata que a coluna vertebral, estrutura de sustentação do homem bípede e ereto, pode ser estática e cinética e que esta, no homem moderno, esta ainda em fase de adaptação evolutiva do corpo à força da gravidade, no entanto, é preciso estudá-la, com suas deficiências anatômicas e cinéticas, para que ela possa enfrentar todas as atividades do dia a dia.

5- Bibliografia:

AARAS, A.; STRANDEN, E. Measurement of postural angles during work. *Ergonomics*, v.31, n.6, p.935-944, 1988.

- BAILEY, R.C.; OLSON, J.; PEPPER, S.L. et al.** The level and tempo of children's physical activities: an observational study. Medicine and Science in Sports and Exercise, vol.27, n.7, pg. 1033-1041, July 1995.
- BANKOFF, A. D. P. et all.** Pedometric analysis of weight lifting athletes by means of televideopedometric technique. The Journal of Sports Medicine and physical fitness, 1993.
- BERGENUDD, H.; NILSSON, B.D.** Back pain in middle age: occupational workload and psychologic factor: an epidemiologic survey. Spine, v.13, n.1, p.58-60, 1988.
- BRIGHETTI, V.; BANKOFF, A.D.P.** Levantamento de incidência de cifose postural e ombros caídos em alunos de 1ª a 4ª séries escolar. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte, v.7, n.3, p.93-97, 1986.
- GONCALVES, D.V; SANTOS, A.R.B; DUARTE, C.R; MATSUDO, V.K.R.** Avaliação postural em praticantes de natação: uma análise crítica. Revista Brasileira de Ciências e Movimento. Vol.3, n.2, p.16-18, São Paulo, SP, 1989.
- KEYSERLING, W.M.; PUNNETT, L.; FINE, L.J.** Trunk posture and back pain: identification and control of occupational risk factors. Appl Ind Hyg v.3, n.3, p.87-91, 1988.
- MARTINS, M.D.** Medula espinhal - sustentação do nosso corpo. Sprint, Jul/Ago, n.85, p.30-34, 1996.
- MASSARA, G.** Alterazioni morfologiche dell'etas epolutiva. Chinesiologia Scientifica, v.4, n.4, p.25-29, 1986.
- OLIVEIRA, A. R. De.** Fatores influenciadores na determinação do nível de aptidão física em crianças. Curitiba, Synopsis, v.7, 48-62, 1996.
- OLIVEIRA, A. R. De.** Aspectos psicossociais da criança atleta nos estados unidos. Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, v.3 (15), 20-25, 1993.
- POYARES, Sérgio.** Lombalgia. Sprint, Ano XI, Nº61, 1992, pg28-29.
- RESENDE, A.J.; PETTENGILL, N.G.; QUINTEIRO, P. et all.** Perfil postural do jovem atleta brasileiro. Brasília : Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto, 1996. 50p. (Série Ciências do Esporte n2) Publicações INDESP.
- WEINECK, J.** Biologia do esporte. São Paulo : Manole Ltda, 1991.

Endereço: Faculdade de Educação Física - UNICAMP - Laboratório de Eletromiografia e Biomecânica da Postura - Rua Érico Veríssimo, 701 - Caixa Postal 6134 - Cep: 13083-970 - Barão Geraldo - Campinas - São Paulo - Fone: (019)788-7630

GTT.7.14. RELAÇÕES ENTRE DESEMPENHO FÍSICO E CONSTITUIÇÃO CORPORAL DURANTE O DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO FÍSICA EM IDADE ESCOLAR

Maria Tereza Silveira Böhme *

Maria Augusta Peduti Dal Molin Kiss **

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi verificar o desenvolvimento da aptidão física de escolares como resultado das relações existentes entre dois fatores denominados desempenho físico e constituição corporal. O trabalho de pesquisa foi feito com uma amostra de 1454 escolares brasileiros de 7 a 17 anos na cidade de Viçosa, MG, nos quais foram medidos: força de membros superiores, inferiores e da musculatura abdominal, flexibilidade do quadril, resistência geral aeróbica (componentes do fator desempenho físico), peso, estatura, perímetros de braço e abdominal, dobras cutâneas tricipital, abdominal e subscapular (componentes de constituição corporal). A análise estatística dos dados foi feita através da análise de correlações canônicas. Foram considerados 28 grupos na análise estatística. Observou-se a existência de correlações canônicas significativas ($p < 0,05$) entre os dois fatores estudados, que variaram de 0,55 a 0,87 no sexo feminino e entre 0,58 e 0,89 no sexo masculino.

Introdução e problemática

A aptidão física, vista como produto resultante da atividade física, deve ser desenvolvida durante todas as fases da vida do ser humano, visando proporcionar-lhe um desempenho físico adequado nas suas atividades diárias, evitando a antecipação do cansaço físico e contribuindo para um bom estado de saúde.

Dado que a promoção da aptidão física é um importante objetivo da Educação Física em nível escolar (AAHPERD, 1980; BREHM, 1991; CLARKE e HAAR, 1964; CLARKE, 1976; DAUER e PANGRAZZI, 1975; HENSLEY e EAST, in SAFRIT e WOOD, 1989; JOHNSON e NELSON 1979; KIRKENDALL, 1987; PATE, 1983; SCHURR, 1980; THOMPSON e MAN, 1977; VANNIER, 1968), o profissional dessa(s) área(s) deve possuir conhecimentos práticos e teóricos dos diferentes aspectos da aptidão física do ser humano durante a idade escolar.

Um aspecto importante deste tema são as relações existentes entre as capacidades motoras que são componentes da aptidão física, e a constituição corporal durante a idade escolar, dado que, o desenvolvimento da aptidão física está associada à ambos nesta faixa etária. Tais conhecimentos possibilitam um melhor entendimento da aptidão física dos escolares e com isso a realização de melhores programas de acordo com os respectivos objetivos.

A maioria das pesquisas referentes as relações entre capacidades motoras de desempenho físico e medidas antropométricas de constituição corporal (BARRY e CURETON, 1961; BOILEAU 1984; CURETON et alii, 1975; CURETON et alii, 1977; DOCHERTY e BELL, 1985; DOCHERTY e GAUL, 1991; ESPENSCHADE, 1963; GUTIN et alii, 1978; HENSLEY, 1982; ISMAIL et alii, 1963; KRAHENBUHL e MARTIN, 1977; MATSUURA 1980; MONTOYE, 1972; PATE et alii, 1989; RARICK e DOBBINS, 1975; SLAUGHTER et alii, 1980; SLAUGHTER et alii, 1982; WASMUND-BODENSTEDT e BRAUN, 1984; WASMUND-BODENSTEDT 1987; WEAR e MILLER, 1962), foram realizadas com escolares de ambos os sexos, com faixas etárias restritas e específicas (em média entre onze e quinze anos de idade). Na análise estatística destas pesquisas foram utilizadas: análise fatorial entre um grande

* Professora Doutora da EEFUSP

** Professora Titular da EEFUSP

número de variáveis, para determinar-se as relações entre as mesmas e a existência de possíveis fatores que explicassem essas relações, ou, análise de regressão múltipla, onde normalmente pesquisou-se a relação entre uma única variável de desempenho físico e duas ou mais medidas antropométricas lineares ou de massa, respectivamente como variável dependente e variáveis independentes. DOCHERTY e GAUL (1991) utilizaram a análise de correlações canônicas para verificar as relações entre variáveis de desempenho e antropométricas.

Um estudo cineantropométrico do desenvolvimento da aptidão física objetiva verificar e interpretar as relações entre os componentes de desempenho físico da aptidão física e as medidas antropométricas de constituição corporal durante o desenvolvimento do ser humano em idade escolar. Na literatura consultada, não foi encontrado nenhum estudo cineantropométrico da aptidão física, no qual o desenvolvimento da aptidão física durante o processo de desenvolvimento da criança em idade escolar fosse interpretado como um resultado das relações entre a capacidade de desempenho físico e a constituição corporal.

Condicionado pelos processos de desenvolvimento da criança, o desenvolvimento da aptidão física do escolar é um resultado das relações entre o crescimento da sua constituição corporal e o desenvolvimento da sua capacidade de desempenho físico. As medidas da capacidade de desempenho físico e as medidas antropométricas de constituição corporal não se desenvolvem independentemente umas das outras, mas numa relação de interdependência, onde o desempenho deve ser considerado como dependente dos processos de crescimento e desenvolvimento corporal.

Objetivos e justificativa do estudo

O desenvolvimento da aptidão física deve ser pesquisado como resultado das relações entre dois fatores, um fator de desempenho físico e outro de constituição corporal, os quais originam-se das combinações lineares entre as variáveis individuais que os compõem. Desta premissa resultam as seguintes questões:

- a) *Existem relações entre os grupos de variáveis (denominados fatores) das capacidades motoras de desempenho físico e das medidas antropométricas de constituição corporal durante a idade escolar?*
- b) *As relações entre os fatores desempenho físico e constituição corporal são semelhantes para cada sexo em cada idade?*

Com o objetivo de responder essas perguntas através de um estudo cineantropométrico, foi desenvolvida uma pesquisa com escolares brasileiros de ambos os sexos, nas idades de 7 a 17 anos, na cidade de Viçosa, estado de Minas Gerais.

Metodologia

A metodologia utilizada na coleta e análise descritiva dos dados desta pesquisa foi publicada anteriormente (BÖHME, 1993, 1994a,b, 1995a,b, 1996).

A amostra constou de 1454 escolares de 7 a 17 anos, sendo 715 do sexo masculino e 739 do sexo feminino; destes, foram utilizadas 1176 observações na análise multivariada.

Com o objetivo de medir as capacidades motoras componentes do fator desempenho físico: resistência aeróbica, força de membros superiores, inferiores, musculatura abdominal e flexibilidade do quadril, foram utilizados respectivamente os testes de: corrida de 9 minutos, lançamento de medicine-ball de 1 kg, impulsão horizontal, flexão abdominal em 30 segundos, e, sentar e alcançar; para medir as variáveis componentes do fator constituição corporal, foram feitas as medidas antropométricas: peso, estatura, perímetros de braço estendido e abdominal, dobras cutâneas triptal, subscapular e abdominal.

Na análise estatística foram considerados, inicialmente, 22 grupos etários diferentes:

- a) *onze grupos etários diferentes do sexo feminino, de 7 a 17 anos;*

b) onze grupos etários diferentes do sexo masculino, de 7 a 17 anos.

Após a análise dos resultados destes 22 grupos, decidiu-se por repetir a mesma com a mesma amostra agrupada por faixas etárias, do seguinte modo:

- a) um grupo feminino, de 7 a 13 anos;
- b) um grupo masculino, de 7 a 13 anos;
- c) um grupo feminino, de 14 a 17 anos;
- d) um grupo masculino, de 14 a 17 anos;
- e) um grupo total feminino, de 7 a 17 anos;
- f) um grupo total masculino, de 7 a 17 anos.

Totalizando 28 grupos diferentes na análise estatística.

Os dados foram analisados através dos programas de estatística SPSS/PC + versão 2.0 e BMDP - Statistical Software.

Para alcançar-se os objetivos propostos no presente estudo foram utilizadas a análise de correlações canônicas.

Em todas as análises estatísticas realizadas, foi considerado o nível de significância de 5% para a interpretação dos resultados.

Resultados

1. Correlações canônicas entre os fatores desempenho físico e constituição corporal:

Os resultados da análise de correlações canônicas dos 11 grupos etários considerados individualmente (de 7 a 17 anos), assim como dos grupos etários de 7 a 13, 14 a 17 e, de 7 a 17 anos para os sexos feminino e masculino respectivamente.

De acordo com os resultados da tabela 2, constatou-se a existência de correlações canônicas entre os fatores desempenho físico e constituição corporal na maioria dos grupos estudados, com exceção dos grupos femininos de 7, 11, 14 e 15 anos, e, dos grupos masculinos de 16 e 17 anos, nos quais as correlações verificadas não foram significativas ($p < 0,05$). As correlações canônicas observadas variam de 0,55 a 0,89 para ambos os sexos (grupos de 8 anos feminino e de 7 anos masculino respectivamente).

Verificou-se também a existência de correlações canônicas entre o fator desempenho físico e o fator constituição corporal para os seis grupos etários agrupados por faixa etária considerados (de 7 a 13, de 14 a 17 e de 7 a 17), as quais variam de 0,56 a 0,88 (grupo de 14 a 17 feminino e de 7 a 17 anos masculino).

O sexo masculino apresentou maiores coeficientes de correlação canônica entre o desempenho físico e a constituição corporal na maioria dos 28 grupos.

No geral não foi observado um comportamento das correlações canônicas existentes entre desempenho físico e constituição corporal que caracterizasse as mesmas entre as diferentes idades e sexos dos grupos pesquisados.

2. Coeficientes de correlação de cada variável individual com o fator ao qual pertence

Com relação aos coeficientes de correlação de cada variável individual com a variável canônica a qual pertence ("*canonical loading*"), foi verificado nos 28 grupos etários pesquisados que:

a) Fator desempenho físico:

Nos 22 grupos etários individuais, a força de braços foi a variável que mais freqüentemente apresentou maiores coeficientes de correlação com o grupo total, na maioria das vezes positiva, com exceção do grupo masculino de 12 anos e dos grupos femininos de 13 e 17 anos. Para o sexo masculino a segunda variável que mais se correlacionou com o grupo de medidas de desempenho foi força de pernas, seguido de resistência aeróbica; para o sexo feminino ao contrário, resistência aeróbica seguido de força de pernas. A força abdominal e a flexibilidade

apresentaram correlações muito baixas com o grupo canônico ao qual pertencem, com valores próximos de zero e também valores negativos.

Em relação aos 6 grupos etários agrupados por faixa etária, a força de braços apresentou as maiores correlações com o desempenho físico para ambos os sexos, nos três grupos etários considerados, seguida de força de pernas e resistência aeróbica. Para o sexo masculino as correlações existentes entre a força de braço, força abdominal e resistência aeróbica foram maiores no grupo de 7 a 13 anos, enquanto que para o sexo feminino, tal fato foi verificado somente com força de braços e força de pernas. A flexibilidade teve correlações muito baixas com o desempenho geral em ambos os sexos, (com exceção do grupo de 14 a 17 anos no sexo feminino), sendo que para o sexo masculino as correlações foram próximas de zero para os três grupos etários.

De modo geral, as variáveis individuais de desempenho apresentaram maiores correlações com a variável canônica que representa o desempenho físico para o sexo masculino em todos os grupos considerados.

b) Fator constituição corporal:

Nos grupos etários individualizados, de maneira geral, todas as medidas antropométricas apresentaram boas correlações individuais com a variável canônica que as representava. As medidas de crescimento físico estatura, seguida do peso corporal e do perímetro de braços foram as variáveis que apresentaram maiores valores de correlações com a variável canônica das medidas antropométricas para ambos os sexos. Também foram encontradas boas correlações ($r > 0,50$) entre as medidas de dobras cutâneas, representantes da composição corporal e a variável canônica a qual pertencem.

Nos grupos etários agrupados por faixa etária, a estatura, seguida do peso e perímetro de braço apresentaram as maiores correlações com o crescimento para o sexo masculino, enquanto que para o sexo feminino, no grupo de 14 a 17 anos, o peso se correlacionou mais com o crescimento do que a estatura. As dobras cutâneas individualmente apresentaram correlações baixas (as vezes negativas para o sexo masculino) com o grupo de variáveis representante da constituição corporal, sendo que o sexo feminino apresentou na maioria das vezes, resultados superiores ao masculino.

No entanto não foi observado um comportamento das correlações das variáveis individuais com suas respectivas variáveis canônicas que pudesse caracterizar essas relações entre os grupos estudados.

3. Coeficientes padronizados de cada variável individual em relação ao seu fator

Os resultados dos coeficientes padronizados (ou peso canônico) de cada variável individual em relação à variável canônica a qual pertence, em relação a cada grupo etário e cada sexo, as quais possuem média igual a zero e desvio padrão igual a um.

Com relação aos diferentes grupos etários individuais considerados, observa-se um comportamento diferenciado dos pesos de cada variável individual em relação a variável canônica a qual pertence; não existe um comportamento padronizado dos coeficientes encontrados, por exemplo valores crescentes ou decrescentes, que possibilite uma interpretação destes.

De modo geral, observa-se que no fator desempenho físico, a força de braços possui o maior peso nestas relações lineares, seguida de força de pernas, resistência aeróbica, força abdominal e flexibilidade, enquanto que no fator constituição corporal, os maiores coeficientes são do peso corporal, seguido do perímetro de braço e estatura, e valores similares de perímetro abdominal e dobras cutâneas.

Igualmente nos seis grupos etários agrupados por faixa etária por faixa etária, verificou-se que no grupo das medidas funcionais de desempenho físico a força de braços seguida da força de pernas, tiveram os maiores pesos, enquanto que a resistência aeróbica, a força abdominal e a flexibilidade tiveram um peso muito pequeno nas relações lineares dos modelos canônicos obtidos. No grupo das medidas antropométricas de constituição corporal, as medidas que

apresentaram coeficientes canônicos padronizados de maiores pesos foram a estatura, seguido do peso e perímetro de braços. As medidas de composição corporal (dobras cutâneas) tiveram pequeno peso na explicação dos modelos canônicos obtidos.

4. Variância explicada pelos modelos canônicos obtidos

De acordo com os resultados apresentados na tabela 5, os valores dos quadrados das correlações canônicas observadas (rc^2), de 32% a 79% da variância das combinações lineares dos fatores estudados é explicada pelos modelos canônicos obtidos nos grupos pesquisados (grupo de 14 a 17 feminino e de 7 a 17 anos masculino respectivamente), valores esses similares aos percentuais encontrados entre os 22 grupos etários considerados na análise realizada por idade.

Em relação a variabilidade das variáveis individuais de cada fator (média de r^2), a variável canônica representante do desempenho físico explica de 16% (15 anos masculino) a 47% (7/17 anos masculino) a variância de suas próprias variáveis individuais nos 28 grupos etários pesquisados, enquanto que a variável canônica representante da constituição corporal, explica de 6% (11 anos masculino) a 75% (12 anos feminino) da variabilidade de suas variáveis individuais. Esses valores são baseados nos valores médios da soma dos quadrados das correlações (r^2) de cada variável individual com a sua variável canônica.

Pelos valores de redundância (rd) das 28 análises de correlações canônicas realizadas nos grupos etários pesquisados, o fator desempenho físico explica entre 6% (8 anos feminino) e 37% (7/17 anos masculino) a variabilidade do fator constituição corporal. Já o fator constituição corporal, explica de 2% (11 anos masculino) a 36% a variabilidade do fator desempenho físico.

Discussão e Conclusão

Os resultados verificados através deste estudo cineantropométrico do desenvolvimento da aptidão física confirmam os resultados de outras pesquisas, aonde cientistas do Esporte constataram que cada componente da aptidão física pode ser melhor explicado através do peso e estatura corporais (CURETON et alii, 1982; ESPENSCHADE, 1983; MONTOYE et alii, 1972), e que a capacidade de desempenho físico relaciona-se significativamente com as dimensões antropométricas (CURETON, 1977; DOCHERTY e GAUL, 1991; KRAHENBUHL e MARTIN, 1977; SLAUGHTER et alii, 1982).

Foi verificado também, que as dobras cutâneas têm baixas correlações e também pouco peso de influência na explicação do desenvolvimento da aptidão física como resultado das relações entre capacidade de desempenho físico e constituição corporal. Essa constatação está de acordo com outras pesquisas, nas quais foram verificadas baixas correlações entre desempenho físico e medidas de composição corporal (HENSLEY, 1982; PATE et alii, 1989). Outros pesquisadores (BOILEAU, 1985; SLAUGHTER et alii, 1982; WASMUND-BODENSTEDT e BRAUN, 1984; WASMUND-BODENSTEDT, 1987) afirmam o contrário, e defendem a necessidade da avaliação do percentual de gordura, no processo de avaliação da capacidade de desempenho físico da criança.

Os resultados da presente pesquisa estão em concordância com a afirmação de MATSUURA(1980), de que a aptidão física de uma criança na faixa etária de 7 a 12 anos, pode ser melhor determinada, se forem consideradas e interpretadas as combinações lineares das medidas realizadas obtidas através de análise multivariada.

Verificou-se a existência de correlações canônicas entre as combinações lineares das variáveis representantes do fator desempenho físico (força muscular, resistência aeróbica e flexibilidade) e do fator constituição corporal (peso, estatura, perímetros e dobras cutâneas) para os grupos etários de 7 a 17 anos do sexo masculino, e, para a maioria dos grupos femininos com exceção dos grupos de 7, 11, 14 e 15 anos; ou seja, sendo o desenvolvimento da aptidão física considerado como resultado das relações existentes entre desempenho físico e constituição

corporal, constatou-se a existência de correlações canônicas entre os dois fatores na maioria dos grupos etários de ambos os sexos durante o período escolar do ser humano.

Em relação a correlação existente entre cada variável individual com a variável canônica a qual pertence, verificou-se que a força de braços é a variável que possui maiores coeficientes de correlação com o fator desempenho físico para ambos os sexos, seguida de força de pernas e resistência aeróbica para o sexo masculino, enquanto que para o sexo feminino, em segundo lugar a resistência aeróbica que mais se correlaciona com o desempenho geral, seguida de força de pernas. Já a força abdominal e a flexibilidade apresentaram correlações muito baixas com o desempenho geral para ambos os sexos em todas as idades consideradas.

Esses resultados sugerem que durante o período da idade escolar, o fato das crianças apresentarem maior força de braços, maior força de pernas e maior resistência aeróbica, poderiam servir como indicadores de que possuem um melhor desempenho físico quando este é considerado como dependente de sua constituição física, enquanto que, a força abdominal e a flexibilidade não serviriam como bons indicadores para este fim, apesar de fazerem parte do desempenho físico geral do escolar.

A estatura seguida do peso corporal e do perímetro de braços, possuem as maiores correlações com o grupo das medidas antropométricas, confirmando-se que a estatura e o peso são bons indicadores do crescimento físico da criança; em relação as medidas de composição corporal, verificou-se que as três dobras cutâneas apresentam boas correlações com o grupo das medidas antropométricas na maioria dos grupos estudados, mas de modo geral, a dobra cutânea subscapular seria a melhor indicadora da deposição de gordura, seguida das dobras abdominal e dobra tricipital.

Bibliografia:

- A.A.H.P.E.R.D. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation. **Health-Related Physical Fitness Tests Manual**. AAHPERD, Reston, 1980.
- BARRY, A.J. e CURETON, T.K. Factorial analysis of physique and performance in prepubescent boys. **Research Quarterly**, v.32, n.4, p.283-300. 1961.
- BÖHME, M.T.S. **Zur Entwicklung der körperlichen Fitness brasilianischer Kinder und Jugendlichen**. Tese de Doutorado, Justus-Liebig Universität Giessen, 1993.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão física e crescimento físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa - MG. I. Resistência aeróbica. **Revista Mineira de Educação Física**, v.2, n.1, p.27-41, 1994a.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão Física e Crescimento Físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa - MG. II. Força muscular de membros superiores, membros inferiores e musculatura abdominal. **Revista Mineira de Educação Física**, 2(2):35-49, 1994b.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão física e crescimento físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa - MG - parte III. Flexibilidade do Quadril. **Revista Mineira de Educação Física**, v.3, n.1, p.34-42, 1995a.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão física e crescimento físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa - MG - parte IV. Estatura, Peso e perímetros. **Revista Mineira de Educação Física**, v.3, n.2, p.54-74, 1995b.
- BÖHME, M.T.S. Aptidão física e crescimento físico de escolares de 7 a 17 anos de Viçosa - MG - parte V. Dobras cutâneas tricipital, subscapular e abdominal. **Revista Mineira de Educação Física**, v.4, n.1, p. 45-60, 1996.
- BOILEAU, R.A. **Advances in Pediatric Sport Sciences. Biological Issues, I**. Human Kinetics, Champaign, Ill., 1984.
- BREHM, W. Fitnessförderung und Fitnesserziehung. Absichten und Methoden. **Sportunterricht**, v.40, n.3, p.85-95, 1991.

- CLARKE, H.H. & HAAR, F.B. **Health and Physical Education for the Elementary School Classroom Teacher**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964.
- CLARKE, H.H. **Application of Measurement to Health and Physical Education**. Prentice Hall Inc., New Jersey, 1976.
- CURETON, K.J. et al. Relationship Between Body Composition Measures and AAHPER Test Performances in Young Boys. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.46, n.2, p.218-29, 1975.
- CURETON, K.J. et al. Determinants of Distance Running Performance in Children: Analysis of a Path Model. **Research Quarterly**, v.48, n.2, p.270-9, 1977.
- CURETON, K.J. Commentary on "Children and Fitness: A Public Health Perspective. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.58, n.4, p.315-20, 1987.
- DAUER, V.B. & PANGRAZZI, R.P. **Dynamic Physical Education for Elementary School Children**. Burgess, Minneapolis, 1975.
- DAY, J.A. & BORMS, J. Perspectives in Kinanthropometry. In: DAY, J.A. (Ed.). **The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings VI**. Human Kinetics Pub., Champaign, Ill., 1986.
- DOCHERTY, D. & BELL, R.D. The Relationship Between Flexibility and Linearity Measures in Boys and Girls 6-15 Years of Age. **Journal of Human Movement Studies**, v.11, n.279-88, 1985.
- DOCHERTY, D. & GAUL, C.A. Relationship of body size, physique, and composition to physical performance in young boys and girls. **International Journal of Sports Medicine**, v.12, p.525-532, 1991.
- ESPENSCHADE, A.S. Restudy of Relationships Between Physical Performances of School Children and Age, Height and Weight. **The Research Quarterly**, v.34, n.2, p.144-153, 1963.
- GUTIN, B. et al. Morphological and Physiological Factors Related to Endurance Performance of 11 to 12 Years-Old Girls. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, 1978.
- HENSLEY, L.D. & EAST, W.B. Testing and Grading in the Psychomotor Domain. In: SAFRIT, M.J. et al. **Measurement Concepts in Physical Education and Exercise Science**. Human Kinetics, Ill., 1989.
- HENSLEY, L.D. et al. Body Fatness and Motor Performance during Preadolescence. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.53, n.2, p.33-14, 1982.
- ISMAIL, A.H. et al. Body Composition Relative to Motor Aptitude for Preadolescent Boys. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.34, p.462-70, 1963.
- JOHNSON, B.L. & NELSON, J.K. **Practical Measurements for Evaluation in Physical Education**. Burgess Publishing Company, Minneapolis, 1979.
- KIRKENDALL, D.R. et al. **Measurement and Evaluation for Physical Educators**. Wm C. Brown Company Publishers, Iowa, 1980.
- KIRKENDALL, D.R. et al. **Measurement and Evaluation for Physical Educators**. Human Kinetics Pub., Champaign, Ill., 1987.
- KRAHENBUHL, G.S. & MARTEN, S.L. Adolescent Body Size and Flexibility. **Research Quarterly**, v.48, n.4, p.797-9, 1977.
- MATSUURA, Y. **Multivariate Assessment of Physical Fitness**. In: OSTYN, M. et al (Ed.). **Kinanthropometry II**. Proceedings of the Second International Seminar on Kinanthropometry. Belgium, 1978. Human Kinetics Pub., Champaign, Ill., 1980.
- MONTOYE, H.J. et al. The Value of Age, Height and Weight in Establishing Standards of Fitness for Children. **Journal of Sportsmedicine and Physical Fitness**, v.12, p.174-9, 1972.
- PATE, R.R. A new definition of youth fitness. **The physician and Sportmedicine**. v. 11, n.4,

p.77-83, 1983.

- PATE, R.R. et al. Relationships Between Skinfold Thickness and Performance of Health-Related Fitness Test Items. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.60, n.2, p.183-9, 1989.
- RARICK, G.L. e DOBBINS, D.A. Basic components in the motor performance of children six to nine years of age. **Medicine and Science in Sports**, v.7, n.2, p.104-110, 1975.
- SCHURR, E.L. **Movement Experiences for Children - A Humanistic Approach to Elementary School Physical Education**. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1980.
- SIMONS-MORTON, B.G. et al. Children and Fitness: A Public Health Perspective. **Research Quarterly for Exercise and Sports**, v.58, n.4, p.295-302, 1987.
- SLAUGHTER, M.H. et al. Association of Somatotype and Body Composition to Physical Performance in 7-12 Year-Old-Girls. **Journal of Sports Medicine**, v.20, p.189-198, 1980.
- SLAUGHTER, M.H. et al. Relationships of Anthropometric Dimensions to Physical Performance in Children. **Journal of Sports Medicine**, v.22, p.377-85, 1982.
- THOMPSON, M.M. & MAN, B.A. Explanation of the Taxonomic Categories. In: ___ **An Holistic Approach to Physical Education Curricula: Objectives, Classification System for Elementary School**. Stipes, Champaign, 1977.
- WASMUND-BODENSTEDT, U. & BRAUN, W. Entwicklung anthropometrischer und sportmotorischer Parameter und deren Zusammenhang bei sechs - bis achtjährigen Kindern. **Sportwissenschaft**, v.14, n.4, p.362-80, 1984.
- WASMUND-BODENSTEDT, U. Die körperliche und sportmotorische Entwicklung leistungsstarker und schwacher Schüler/innen im Grundschulalter. In: KORNEXL, E. (Hrg). **Spektrum der Sportwissenschaft**, Wien, 1987.
- WEAR, C.L. & MILLER, K. Relationships of Physique and Developmental Level to Physical Performance. **Research Quarterly**, v.33, p.615-31, 1962.
- WILLMORE, J.H. fitness and health. Objectives for the nation - physical fitness and exercise. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 53, p.41-3, 1982.
- VANNIER, M.H. **Teaching Physical Education in Elementary Schools**. W.B. Saunder, Philadelphia, 1968.

Endereço: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Av. Professor Moraes, 65 - Butantã - São Paulo - SP - CEP: 05508-900 - Tel.: (011)818-7735

GTT.7.17. APTIDÃO FÍSICA ATRAVÉS DO PROGRAMA ORIENTADO DE ATIVIDADE FÍSICA PARA ADULTOS MASCULINOS

Flávio Medeiros Pereira*, Volmar Geraldo da Silva Nunes*,

Mário José Simon *

Resumo: Este trabalho investigou a melhoria da aptidão física através do programa orientado de atividade física (prática do Cincobol associada com exercícios calistênicos) em adultos do sexo masculino da faixa etária de 40 a 50 anos. A amostra foi composta de 16 sujeitos da comunidade pelotense (RS), divididos em dois grupos de 5 pessoas e um de 6 pessoas. O período experimental foi de 15 semanas com 2 sessões semanais de 60 minutos, divididas em três partes: parte inicial de 12 minutos de aquecimento; parte principal de 45 minutos com exercícios calistênicos (15 minutos) associados ao Cincobol (30 minutos), realizado de forma contínua (30 minutos) ou intercalada (2 X 15 minutos); parte final de 3 minutos com exercícios de alongamento. Utilizou-se a estatística descritiva e o teste "t" de Student para amostra dependentes para verificar os efeitos do programa (calistenia e Cincobol) no grupo estudado. Os resultados indicam melhoras em todas as variáveis estudadas, mas obteve-se resultados estatisticamente significativos, $p > 0,05$, no % G, MCG, PAS e PAD; mostrando desta forma uma melhoria na aptidão física dos participantes.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, profissionais da área da saúde (médicos, nutricionistas e professores de educação física) preocupam cada vez mais com o sedentarismo devido à comodidade oferecida pelo dia-a-dia mais automatizado. Isto se deve, aos avanços de natureza tecnológica de muitos equipamentos que visam basicamente facilitar e melhorar o cotidiano da população, que já não necessita mais despender muito esforço físico para realizar suas tarefas diárias (FREITAS JÚNIOR, 1995; MONTEIRO, 1996; NUNES, 1996)

Segundo GALVÃO (1982), este progresso tornou as coisas mais fáceis para o homem, que hoje, come muito mais do que a energia que necessita para queimar em seu dia-a-dia. Então, restam-lhe duas alternativas: ou estabelecer um regime de vida em que se inclua a atividade física para queimar a energia suplementar, ou uma alimentação equilibrada.

Pensando na primeira alternativa, os autores deste estudo propuseram a um grupo de pessoas do sexo masculino, com idade superior a 40 anos, um programa orientado de atividade física estruturado na prática de uma modalidade. Para tanto, utilizou-se o **Cincobol**, esporte parecido com o Futebol de Salão, com regras mais brandas, tendo como meta primordial a melhoria do bem-estar e o relacionamento de seus praticantes por intermédio das atividades do jogo.

Existem pelos menos três motivos que fazem com que a atividade física apresente vantagens sobre a dietoterapia, como terapia única, as quais são (CYRINO & NARDO JÚNIOR, 1996):

a atividade física melhora as funções cardiorrespiratória e motora, além de apresentar relação inversa com a incidência de doenças coronarianas (BOVENS et al, 1993);

a atividade física e os esportes, se prazerosos, podem ser mais agradáveis e menos monótonos que os regimes dietéticos, além de gerar menos ansiedade (LEITE, 1990); e

o emagrecimento mediante a prática de exercícios físicos se faz à custa da utilização, principalmente, dos depósitos de gordura armazenada, devido provavelmente, à ação lipolítica

* Professores Adjuntos da ESF/UFPEL

dos elevados níveis de GH e catecolaminas, bem como dos níveis reduzidos de insulina (POLLOCK & WILMORE, 1993).

Desse modo, o emprego de um programa voltado a atender a prática de esporte, torna-se um importante recurso para as pessoas desenvolverem atividades recreativas direcionadas aos componentes de aptidão física relacionados a saúde.

Dentro dessa visão, os aspectos da aptidão física irão contribuir para inibir o aparecimento dos fatores de risco que mais tarde venham a contribuir para o surgimento de sintomas relacionados às disfunções de caráter crônico-degenerativo, mediante maior proteção contra problemas e distúrbios associados as doenças hipocinéticas, isto é, aquelas relacionadas ou causadas pela falta de atividade física (GUEDES & GUEDES, 1995).

2. MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de 16 sujeitos do sexo masculino da comunidade pelotense, os quais exercitavam as segundas e quintas-feiras, num ginásio coberto na região central da cidade de Pelotas (RS).

Os sujeitos deste estudo, divididos em dois grupos de 5 pessoas e um de 6 pessoas, foram submetidos a um programa orientado de atividade física (exercícios calistênicos e Cincobol), por 15 semanas, com 2 sessões semanais de 60 minutos cada, divididas em três partes:

- **parte inicial** de 12 minutos, considerada como aquecimento, cuja a finalidade era preparar a musculatura e as articulações dos sujeitos para atividades da próxima fase;
- **parte principal** com 45 minutos, a qual envolvia exercícios calistênicos (15 minutos) e a prática do Cincobol (30 minutos). A participação dos sujeitos dava-se na prática do Cincobol de forma contínua (30 minutos) ou intercalada (2 X 15 minutos), sendo estas participações controladas pelos pesquisadores de forma que todos tivessem as mesmas oportunidades de participação; e
- **parte final** com 3 minutos de exercícios de alongamento e descontração da musculatura trabalhada.

As variáveis pesquisadas neste estudo foram: peso corporal (PC), estatura (E), percentual de gordura corporal (%G), massa corporal gorda (MCG), massa corporal magra (MCM), frequência cardíaca de repouso (FCR), Pressão arterial sistólica (PAS) e diastólica (PAD) de repouso, consumo máximo de oxigênio (VO_2 max), resistência muscular localizada de abdômen (RMLA) e flexibilidade geral (FLEX).

O peso corporal foi obtido com o sujeito de calção, em pé, no centro da balança eletrônica. Na estatura, o sujeito com a mesma vestimenta, posicionou-se de costa, tocando com os calcanhares, glúteos, dorso e nuca na madeira de sustentação da régua milimetrada do estadiômetro.

O percentual de gordura corporal, foi determinado através da equação de SIRI (1961), que utiliza a densidade corporal (DENS), conforme a fórmula:

$$\%G = ((4,95 / DENS) - 4,50) \times 100$$

Quanto a densidade corporal, esta foi estimado pela fórmula de Durnin & Womersley (PETROSKI & PIRES NETO, 1996):

$$DENS = 1,1620 - 0,0700 \text{ Log } (\Sigma 4DC)$$

Onde:

$\Sigma 4DC$ = somatório das dobras cutâneas subescapular, tricípital, bicipital e Suprailíaca

A massa corporal gorda (MCG) foi obtido através do procedimento matemático "Regra de Três", conforme a fórmula:

$$MCG = PC * (\%G / 100)$$

A massa corporal magra (MCM), é a massa corporal isenta de gordura, obtém-se através da subtração da massa corporal gorda do peso corporal.

$$MCM = PC - MCG$$

A pressão arterial e a frequência cardíaca de repouso foram verificados após os sujeitos permanecerem sentado por um período de 10 minutos antes da medição.

O consumo máximo de oxigênio foi estimado através do teste de corrida/ caminhada de 12 minutos de COOPER (1968), onde o sujeito deve percorrer a maior distância (D) em 12 minutos.

A estimativa fez-se através da fórmula:

$$VO_2 \text{ max} = (D - 504,0941662) / 44,78265098$$

A resistência muscular localizada de abdômen (RMLA) foi determinada através do teste abdominal ($r = 0,94$ - JOHNSON & NELSON, 1979), onde o sujeito deitado em decúbito dorsal, com pernas flexionadas num ângulo menor do que 90° , braços cruzados à frente do tronco e os pés seguros por um dos pesquisadores, realizou o movimento de flexão do tronco à frente, colocando-se na posição sentada, com ambos os cotovelos tocando os joelhos e retomando a posição em decúbito dorsal. O teste foi realizado durante o tempo de 1 minuto, onde a pessoa executou o movimento padrão em máxima velocidade de forma correta.

A flexibilidade geral dos sujeitos foi obtida através do teste de sentar e alcançar ($r = 0,94$ - JOHNSON & NELSON, 1979) de WELLS & DILLON (1952). O instrumento foi colocado no solo da sala e apoiado na parede, permitindo ao sujeito sentado, apoiar os pés na madeira da caixa, sem flexionar os joelhos, inclina-se para a frente, com as palmas das mãos para baixo e paralelas, até o máximo de sua flexão. Após flexão máxima, permanece com as mãos na escala de medida do instrumento, por alguns instantes, para que o avaliador possa anotar o índice do teste.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa apresentaram uma média de idade de 47 anos e uma variabilidade de 4 anos e meio e possuíam uma estatura média de 1,68 m com uma oscilação de 0,06 m. Estes dados serviram para caracterizar a amostra utilizada.

TABELA 1. Resultados médios, desvio padrão e teste "t" das variáveis antropométricas dos sujeitos que participaram da amostra, na situação de pré e pós-teste.

Variáveis	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"
%G (%)	23,32 ± 7,33	20,84 ± 6,14	4,35**
MCG (Kg)	18,80 ± 9,19	16,65 ± 8,07	4,49**
MCM (Kg)	58,93 ± 6,21	60,23 ± 6,45	2,08
PC (Kg)	77,73 ± 12,81	76,88 ± 13,15	1,67

* $p > 0,05 = 2,947$

** $p > 0,01 = 4,740$

Analisando as variáveis antropométricas descritas na TABELA 1, verificou-se que:

■ os sujeitos apresentaram um valor médio do %G de 23,32% (pré-teste), situando-se acima do padrão de adiposidade excessivo que é de 20% (KATCH & McARDLE, 1990; WEINECK, 1991; McARDLE, KATCH & KATCH, 1992), os quais foram considerados obesos. Após o período de treinamento o %G caiu para 20,84% (pós-teste), situando-se os sujeitos ainda como obesos, mas mostrando que o treinamento utilizado proporcionou uma diminuição do %G (11,9%), levando-nos a afirmar que a metodologia utilizada (Cincobol associados aos exercícios calistênicos) durante 15 semanas, proporcionou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,01$) entre os resultados de pré e pós-teste;

■ na MCG, os sujeitos apresentaram no início da pesquisa, um valor médio de 18,80 Kg, os quais foram reduzidos para 16,65 Kg pelo treinamento utilizado, obtendo-se uma diminuição de gordura de 2,15 Kg (11,4%), mostrando desta foram que a metodologia utilizada proporcionou diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,01$) entre os resultados de pré e pós-teste;

■ na MCM, os resultados médios iniciais foram de 58,93 Kg, sendo estes melhorados pelo treinamento, passando-os para 60,23 Kg, mostrando um aumento da massa muscular de 1,30 Kg (2,2%), embora não se tenha verificado diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste. Como na utilização da metodologia proposta, não utilizou-se cargas, as fibras musculares pouco puderam desenvolver-se;

■ no PC, os resultados médios iniciais foram de 77,73 Kg, os quais foram reduzidos pelo treinamento em 0,85 Kg (1,10%), situando-se em 76,88 Kg, mostrando não ocorrerem diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste.

Na TABELA 2, verifica-se resultados das variáveis funcionais e motoras dos sujeitos que participaram da pesquisa, na situação de pré e pós-teste.

TABELA 2. Resultados médios, desvio padrão e teste "t" das variáveis funcionais e motoras dos sujeitos que participaram da amostra, na situação de pré e pós-teste.

Variáveis	Pré-teste	Pós-teste	Teste "t"
FCR (bpm)	78,81 ± 8,08	75,94 ± 9,32	1,80
PAS (mmHg)	142,44 ± 10,58	133,75 ± 8,81	4,74**
PAD (mmHg)	92,62 ± 10,86	84,56 ± 7,19	5,23**
VO ₂ max (ml/Kg.min)	28,23 ± 4,97	29,28 ± 5,41	1,93
RMLA (rep.)	29,19 ± 9,99	30,69 ± 8,88	2,14*
FLEX (cm)	23,37 ± 7,67	25,50 ± 6,69	0,98

* $p > 0,05 = 2,947$

** $p > 0,01 = 4,740$

Na FCR, verificou-se no pré-teste um valor médio de 78,81 bpm, que após o treinamento reduziu para 75,94 bpm, apresentando uma diminuição média da FCR de 2,87 bpm (3,8%), mostrando desta feita que o treinamento utilizado não proporcionou diferenças estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste. Os valores médios de FCR dos sujeitos estudados enquadraram-se, segundo LEITE (1984), na condição de sujeitos sedentários com uma FCR de 70 a 90 bpm.

Na PAS, observou-se no pré-teste um valor médio de 142,44 mmHg, os quais foram reduzidos para 133,75 mmHg com o treinamento, ressaltando desta forma que este proporcionou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre os resultados de pré e pós-teste. Estas diferenças significativas encontradas, devem-se ao fato de que na condição de pré-teste, os sujeitos apresentavam valores médios de PAS acima do valor normal, igual ou superior a 140 mmHg (LUNA, 1985); assim sendo, o treinamento utilizado proporcionou uma redução na PAS levando-a para valores médios tidos como normais.

Na PAD, ocorreu o mesmo fenômeno do que na PAS, onde os sujeitos apresentaram uma PAD inicial (pré-teste) de 92,62 mmHg, valor acima do normal de 90 mmHg (LUNA, 1985), e com o treinamento reduziu para 84,56 mmHg, mostrando assim que ocorreram diferenças estatisticamente significativa ($p < 0,01$) entre os resultados de pré e pós-teste. Tem-se que o treinamento possibilitou uma diminuição de 8,06 mmHg (9,54%), colocando os sujeitos com uma PAD média normal.

No VO₂ max, notou-se que na condição de pré-teste, os sujeitos apresentaram um consumo médio de 28,23 ml/Kg.min, o qual foi aumentado para 29,28 ml/Kg.min através do

treinamento empregado (jogo de Cincobol). Este aumento foi de 1,05 ml/Kg.min (3,72%), mas não propiciou diferenças estatisticamente significativas ($p < 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste. Empregando a classificação de Sharkey (apud LEITE, 1990) nos resultados do VO_2 max dos sujeitos estudados, verificou-se que os mesmos apresentam uma condição de aptidão cardiorrespiratória fraca.

Na RMLA, os sujeitos apresentaram no pré-teste o valor médio de 29,19 repetições executadas em 1 minuto, sendo que estas melhoram ao final do período de treinamento (pós-teste) na média de 1,5 repetições, perfazendo um valor médio de 30,69 repetições em 1 minuto. Este incremento com o treinamento, não ocasionou uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste.

Na FLEX., obteve-se como índice médio no pré-teste o valor de 23,37, o que foi melhorado em 2,13 cm, passando ao final do treinamento (pós-teste) para 25,50 cm; assim sendo, não verificou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os resultados de pré e pós-teste.

Embora o período de treinamento (15 semanas) com duas sessões semanais não fossem as recomendáveis (3 ou 4 sessões por semana - AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 1987 e 1994) para o desenvolvimento da aptidão física, esta pesquisa, mesmo assim com de prática do Cincobol (30 minutos) associado ao exercício calistênico (15 minutos), obteve resultados significativos no %G, MCG, PAS e PAD.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados desta pesquisa, que teve como objetivo a melhoria da aptidão física através do programa orientado de atividade física em adultos do sexo masculino, chegou-se as seguintes considerações quanto aos efeitos da prática do Cincobol associada aos exercícios calistênicos:

- nas variáveis antropométricas, verificou-se que ocorreram melhoras no %G, MCG, MCM e PC, contudo esta melhora, somente, foi estatisticamente significativa ($p < 0,01$) no %G e MCG;

- nas variáveis funcionais, observou-se que ocorreram melhoras na FCR, PAS, PAD e VO_2 max, mas obteve-se melhoras estatisticamente significativas ($p < 0,01$) na PAS e PAD; e

- nas variáveis motoras, notou-se que ocorreram melhoras na RMLA e FLEX, mas estas não foram estatisticamente significativas ($p < 0,05$).

Analisando os resultados encontrados, observou-se que a prática do Cincobol associado ao exercício calistênico melhorou todas as variáveis estudadas, onde algumas delas foram normalizada, mostrando a validade da utilização desta metodologia para a melhoria da qualidade de vida de pessoas adultas do sexo masculino.

Referências Bibliográficas:

- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (1987) **Guia para teste de esforço e prescrição de exercício**. 3 ed., Rio de Janeiro, Medsi, 195p.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (1994) **Prova de esforço e prescrição de exercício**. Rio de Janeiro, Revinter, 434p.
- COOPER, K.H. (1968) **Aptidão física em qualquer idade**. Rio de Janeiro, Forum, 178 p.
- CYRINO, E.S. & NARDO JÚNIOR, N. (1996) Subsídios para a prevenção e controle da obesidade **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 1(3): 15-25.
- BOVENS, A. M. et al. (1993) Physical activity, fitness, and selected risk factors for CHD in active men and women. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, 25(5): 572-576.
- GALVÃO, P. A. A. (1982) O hormônio é inocente. **Vital**, 3:70

- GUEDES, D.P. & GUEDES, J.E.R.P. (1995) Atividade física, aptidão física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 1(1): 18-35.
- FREITAS JÚNIOR, I.F. (1995) Aptidão física relacionada à saúde de crianças e adolescentes: avaliação referenciada por critério. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 1(2): 39-48.
- JOHNSON, B.L. & NELSON, J.K. (1979) **Measurements for evaluation in physical education**, 3 ed., Mineapolis, Mennesota, Burges Publishing company, 745p.
- KATCH, F.I. & McARDLE, W.D. (1990) **Nutrição, controle de peso e exercício**, 3 ed., Rio de Janeiro, Medsi, 372p.
- LEITE, P.F. (1984) **Fisiologia do exercício, ergometria e condicionamento físico**. Rio de Janeiro, Atheneu, 180p.
- LEITE, PF. (1990) **Aptidão física, esporte e saúde: prevenção e reabilitação de doenças cardiovasculares, metabólicas e psicossomáticas**. Belo Horizonte, Santa Edwiges, 223p.
- LUNA, R.L. (1985) **Hipertensão arterial**. São Paulo, De Angeli, 301 p.
- McARDLE, W.D.; KATCH, F.I. & KATCH, V.L. (1992) **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**, 3 ed., Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 510 p.
- MONTEIRO, W.D. (1996) Aspectos fisiológicos e metodológicos do condicionamento físico na promoção de saúde **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 1(3): 44-68.
- NUNES, V.G.S. (1996) Parâmetros bioquímicos, fisiológicos e da condição física em obesos com diferentes padrões de tolerância à glicose submetidos a um programa de exercícios e dieta. Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, UFSM, Tese. 175 p.
- PETROSKI, E.L. & PIRES NETO, C.S. (1996) Validação de equações antropométricas para a estimativa da densidade corporal em homens **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, 1(3): 5-14
- POLLOCK, M.L. & WILMORE, J.H. (1993) **Exercícios na saúde e na doença: avaliação e prescrição para prevenção e reabilitação**, 2 ed., Rio de Janeiro, Medsi, 718 p.
- SIRI, W.E. Body composition from fluid spaces and density: analysis of methods. IN BROZEK, J. & HENSCHEL, A. (1961) **Techniques for measuring body composition**. Washington, National Academy of Science, p.223-224.
- WEINECK, J. (1991) **Biologia do esporte**, São Paulo, Manole, 599 p.
- WELLS, K.F. & DILLON, E.K. (1952) The sit and reach a test of back leg flexibility. **Research Quarterly**, 23(1):115-118.

Endereço: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Av. Professor Mello Moraes 65 - CEP 05508-900 - Butantã - São Paulo - Capital - Telefone: (011) 818.77.35
 Volmar Geraldo da Silva Nunes - Rua Dr. Fernando Ferrari, 248/104 - CEP 98.080-090.
 Pelotas - RS

GTT.7.18. PROJETO: ESTUDO DA DINÂMICA DO ANDAR

Leide Marques Peralva *
Denise Alves **

Resumo: *O presente projeto de estudo está voltado para a DINÂMICA DO ANDAR. O ser humano, por suas características anatômicas, possui uma forma específica de andar, distinta das outras espécies animais. A partir da qual os indivíduos constroem um caminhar diferenciado por influência de suas especificidades ósseas e neuromusculares, das condições socioeconômicas, da história emocional de cada um e dos padrões culturais. O estudo estará centrado nas experiências de Reelaboração Corporal desenvolvidas em Brasília, no período de 1979 a 1997, onde vêm sendo pesquisadas as recuperações psicomotoras das disfunções da marcha, o processo de retomada da marcha funcional e seu papel na saúde global da pessoa. No decorrer de 19 anos, desenvolvemos atividades de reelaboração corporal para pessoas de 12 a 80 anos, homens e mulheres de classe média, com abordagem sistemática da marcha. Em face dos resultados positivos da experiência, desenvolvida freqüentemente de forma conjugada com médicos e psicólogos, tornaram-se indicadas a sistematização e análise dos dados obtidos, bem assim maior discussão da matéria junto aos setores acadêmicos e os de atendimento em saúde.*

1 - O PROBLEMA

Apresentação:

No cotidiano de nosso trabalho e estudos, temos constatado em alta freqüência que a maneira de andar das pessoas não é coerente ou harmoniosa com as características anatômicas do corpo humano. As pessoas apresentam problemas variados, envolvendo a saúde física e emocional tais como: dores lombares, hérnia de disco, problemas respiratórios, encurtamentos musculares, joanetes, dores diversas, entre outras. Esse quadro nos sugeriu a necessidade de estudar a dinâmica do andar e suas implicações corporais.

Assim, no decorrer de 19 anos, desenvolvemos, dentro das atividades de **Reelaboração Corporal**, a abordagem sistemática da marcha. Essa atividade, levando em conta as pessoas com um andar antifuncional e fragmentado, esteve voltada para uma integração do corpo humano em movimento, simultaneamente a um desenvolvimento saudável das diversas funções do organismo, no nível físico e emocional.

Em face dos resultados positivos da experiência, sentimos hoje a necessidade de analisar e sistematizar os dados recolhidos, bem como divulgar o trabalho e ampliar a discussão sobre o assunto.

2 - OBJETIVO

O presente projeto visa à análise e sistematização das experiências colhidas sobre a dinâmica do andar no período de 1979 a 1997 – 19 anos, no trabalho continuado de prestar serviço de reelaboração corporal.

Pressuposto 1 - O ser humano possui, enquanto espécie animal, uma forma específica de andar distinta das outras espécies. Existe, assim, uma dinâmica do andar comum a todos os seres humanos, influenciada por sua estrutura óssea, história familiar e cultural, condições geográficas e socioeconômicas. Exemplificando, o homem mais alto desenvolve um tamanho de passo maior, assim como maior desconexão tórax-bacia, do que o homem mais baixo. As diferenças culturais facilitam ou inibem os movimentos corporais, tais como a bacia da pélvis e a abertura do tórax.

Apesar dessas diferenças, existe uma base genética comum que leva o ser humano a uma dinâmica própria no andar. Isso pode ser comprovado, por exemplo, em crianças que

aprendem espontaneamente a andar. Ao respeitar essa base comum – o padrão básico do andar – todas as funções são beneficiadas em relação à saúde física e emocional, e também em relação às possibilidades expressivas individuais.

Pressuposto 2 - O ser humano forma uma unidade integrada em toda a sua extensão funcional. Exemplo disso é a atuação simultânea e articulada dos sistemas neuromuscular e esquelético, os quais estão intimamente relacionados aos mecanismos sensoriais e à vida relacional, cognitiva e afetiva. Compreende-se então que todos os movimentos envolvem a pessoa em sentido integral. Logo, também a dinâmica do andar envolve o ser humano em sentido integral.

Pressuposto 3 - A dinâmica do andar, quando fragmentada, provoca disfunções: problemas respiratórios, articulares, nervosos e circulatórios, dores, fadiga, enfraquecimento muscular (seja pela hipotonia ou pela hipertonia), comprometimento da nutrição dos músculos e órgãos, bem como problemas posturais. Na maioria das vezes, intensificam-se os problemas emocionais, como a ansiedade, além de ficar comprometido o desenvolvimento cognitivo, sabido que postura e movimento estão intimamente ligados à percepção, seja a interoceptiva ou a exteroceptiva.

Pressuposto 4 - Quando há comprometimento na dinâmica do andar, a recuperação da marcha demanda um processo de aprendizagem que envolve desde o sistema neuromuscular até a postura, a percepção e a imagem interna.

3 - MARCO REFERÊNCIA

A Reelaboração Corporal constitui uma proposta de educação corporal centrada na relação dialógica. Trata-se de um processo de aprendizagem que, embora possuindo um conjunto de procedimentos sistematizados, tem como referência central para o desenvolvimento dos trabalhos as necessidades e possibilidades da pessoa tal como é vista pelo professor a cada dia, dentro da relação educativa. Entretanto, e tomando o corpo como sendo o indivíduo em relação, a R C privilegia a qualidade da relação educativa desenvolvida em sala de aula, tendo como objetivo maior incrementar o processo de crescimento global da pessoa. Isso inclui a sua saúde física e mental.

Esta proposta, partindo da abordagem teórica de Piaget (1973) sobre o desenvolvimento psicomotor, adotou uma perspectiva dialógica. Dessa forma, a aprendizagem dos movimentos leva em conta os estágios do desenvolvimento psicomotor, dentro de uma procura de diálogo na relação professor-aluno. Tratando-se de uma linguagem corporal, esse diálogo tem o corpo como veículo. O equilíbrio do tônus muscular, a postura, as dores corporais são indicadores importantes na construção da aula a cada dia, sempre procurando incentivar o aluno a avançar no desenvolvimento das dinâmicas dos movimentos básicos.

Na Reelaboração Corporal, as propostas de consciência e expressão corporal são conjugadas a um trabalho postural e ao preenchimento das lacunas do crescimento, levando em conta a abordagem de Lowen (1982) sobre o enraizamento, assim como a visão de Glenn Doman (1983) sobre os estágios de desenvolvimento neuromuscular da criança. Constatamos, na maioria das pessoas que procuram o trabalho de RC, uma grande dificuldade em relação à postura, equilíbrio, coordenação motora e contato com o solo. Buscamos em Lowen subsídios para adaptar os movimentos da eutonia a um processo de enraizamento. Esse estudo foi intensificado com a incorporação das pesquisas do médico Glenn Doman (1983), que ressaltaram a importância do contato com o solo no desenvolvimento psicomotor da criança, especialmente espernear, arrastar, engatinhar e andar.

Na proposta do andar temos como referências principais os estudos dos médicos Glenn Doman (1983), Rene Caillet (1978) e Britta Holle (1979); estudos de biomecânica e cinesiologia

como os de Rush e Burke (1977), Fraccaroli (1981) e Settineri (1988): além de contribuições na área da psicomotricidade como as de Lapiere (1989), Daniels e Worthingham (1972).

Apresentaremos, em anexo, um quadro comparativo da dinâmica do andar na visão de diversos autores que apresentam contribuição relevante. Quanto às unidades do corpo, usamos uma classificação que leva em conta os aspectos relevantes para a RC.

4 - O ANDAR

Andar é a transferência do corpo de um ponto para outro.

A locomoção é uma questão individual. Cada indivíduo tende a assumir um tipo específico de andar e de velocidade que seja mais eficiente para sua estrutura particular. Há uma *teoria neuromotora* baseada na seguinte suposição: o controle nervoso eferente do andar representa diversos níveis de organização neurofuncional em relação à postura, à locomoção e aos movimentos das mãos. Essa teoria sustenta que, como as características temporais são relativamente fixas, a duração do passo e o tempo de apoio mantêm sua relação, através de grandes variações de idade, no tamanho do corpo, na função corporal, no peso corporal e na modificação relativa ao comprimento dos membros e tronco.

As diferenças individuais aparecem no andar logo que a criança começa a dar os primeiros passos. Em parte, essas diferenças se devem às características estruturais que não estão sob o controle voluntário e limitam os possíveis tipos de movimento, como a ondulação pélvica, a articulação das vértebras, e o tamanho do passo e da passada, etc.

São três essas características :

- 1 - dimensão e configuração dos ossos;
- 2 - restrição nas articulações;
- 3 - distribuições de massas nos membros.

5 - EM BUSCA DA NORMALIDADE

O desenvolvimento normal do andar na criança

Nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento do recém-nascido sadio, Glenn Doman (1983) e sua equipe identificaram, após vários anos de estudos, a trilha que os bebês "percorrem". Era evidente que aquele itinerário não comportava a mínima variante. Era uma estrada invariável, que todas as crianças sadias percorriam durante o processo do crescimento normal. Removidos os fatores estranhos, tudo que não fosse vital para o andar, restariam quatro estágios de enorme importância.

O primeiro estágio é identificado logo ao nascer, quando o bebê consegue mexer os membros do corpo, mas não é capaz de utilizar tais movimentos para deslocar o corpo de um lugar para outro. Chama-se a isto de *movimento sem mobilidade*. Britta Holle (1979) leva em consideração também a falta de controle dos movimentos da cabeça no recém-nascido.

O segundo estágio ocorre mais tarde quando o bebê aprende que ao mexer braços e pernas, com o ventre colado ao chão, pode mover-se de um lugar para outro. A isso chamam de *rastejar*. Segundo Britta (1979), no período em que a criança começa a ter o controle da cabeça ela deve posicionar-se regularmente de bruço. Isso evitará que ela ande antes de engatinhar.

O terceiro tem início no momento em que a criança aprende a desafiar a gravidade e, pela primeira vez, a erguer-se apoiada sobre suas mãos e joelhos, movendo-se pelo chão, um modo mais fácil e mais hábil para ela. A isso denomina-se *engatinhar*.

O último estágio acontece quando o bebê aprende a erguer-se sobre pernas e se deslocar. A isso chama-se de *andar*. Doman está convencido de que quando algum desses estágios fundamentais é precocemente ultrapassado – como no caso de crianças que principiam o

andar antes de haverem engatinhado –, surgiriam conseqüências indesejadas tais como: coordenação deficiente, incapacidade para tornar-se inteiramente destro ou canhoto, impossibilidade de desenvolver dominância hemisférica normal em relação à fala, inaptidão para ler e soletrar. O rastejar e o engatinhar são essenciais na programação do cérebro, estágio em que os dois hemisférios aprendem a trabalhar juntos.

Trabalhar com esta mesma convicção com adolescentes e adultos tem-nos conduzido a um número bem elevado de acertos.

6 - A DINÂMICA DO ANDAR EM REELABORAÇÃO CORPORAL

Na dinâmica do andar ocorrem:

- ◆ Os pés têm uma dinâmica própria: o calcanhar toca primeiramente o chão; depois vem o antepé; e, finalmente, os dedos. Para sustentar o peso do corpo, o pé conta com três apoios. Um no calcanhar, outro na base do dedo menor e o terceiro na base do dedo maior. Um eixo de força projeta-se desse ponto e percorre a perna, atingindo o joelho. O joelho permanece alongado, para que a coxa leve esse eixo de força até a pélvis, que, por sua vez, bascula-se para a frente. A pélvis se mobiliza tanto para a frente, que o calcanhar do pé de traz sai do solo, fletindo o joelho dessa perna para tirar todo o pé do chão, num movimento de pêndulo. Esse movimento faz com que o calcanhar toque o solo, iniciando nova fase do andar;
- ◆ O tornozelo tem uma dinâmica própria. Na fase de duplo apoio, os dois tornozelos delimitam com os pés um ângulo de 90 graus. E, no movimento de translação, o peso do corpo transfere-se para o pé da frente; e o tornozelo, desse pé, inicia um ângulo que atinge 45 graus, passando para traz esse pé, para depois elevar o calcanhar, iniciando o passo;
- ◆ Os joelhos permanecem alongados enquanto o corpo estiver apoiado. O joelho oposto flexiona-se no momento em que o calcanhar inicia sua saída do solo, variando o ângulo da flexão. O ângulo de variação do joelho flexiona-se até que o calcanhar toque o chão. O joelho da frente permanece sempre alongado, e o de traz, sempre fletido;
- ◆ A pélvis tem um movimento ondulatório para os lados, para frente e para traz, fazendo uma desconexão com o tórax em movimento cruzado. O grau de desconexão mantém relação com o tamanho do passo, a velocidade e as articulações;
- ◆ O tórax faz uma desconexão com a pélvis, traçando uma diagonal com o calcanhar do pé de traz. E o pescoço e a cabeça permanecem alongados ao nível da coluna, porém livres para orientação do corpo no espaço.

7 - ROTEIRO DE PROCEDIMENTOS

Pretende-se desenvolver as seguintes etapas para a sistematização e análise dos dados de estudo em Reelaboração Corporal:

1. Levantamento e sistematização dos dados registrados em fichas de avaliação e anotações de aula, abrangendo informações sobre idade, sexo, avaliação corporal e evolução das pessoas atendidas nas aulas de RC no período;
2. Definição e aplicação dos procedimentos de registro visual de alunos de RC. Por exemplo, registros em vídeo e em fotos;
3. Definição e aplicação de procedimentos de avaliação da evolução de alunos de RC;
4. Detalhamento da proposta de andar em RC, em seus aspectos biomecânicos e psicomotores;
5. Relatos das experiências realizadas em relação ao andar abrangendo dados quantitativos e estudos de caso;
6. Avaliação.

8 - Referências Bibliográficas:

- Holle, Britta - Desenvolvimento motor na criança normal e retardada. Ed. Manole, 1979.
- VI Congresso Brasileiro de Biomecânica - Anais/ Ana Cristina de David Klaudianos e José Carlos da Fonseca, editores. Brasília: Sociedade Brasileira de Biomecânica, Universidade de Brasília, 1995.
- Doman, Glenn - O que fazer pela criança de cérebro lesado? - Rio de Janeiro, Gráfica Auriverde, 1983.
- Peralva, Leide Marques - REELABORAÇÃO CORPORAL, in Revista Psicologia, Ciência e Profissão. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, ano 9, n. 1/89, p.36, 1992.
- Sensopercepção e Comunicação - Mimeo, 1992.
- Lowen, Alexander - Bioenergética - São Paulo, Sumus, 1991.
- Alexander, Gerda - Eutonia: um caminho para a percepção corporal, 1983.
- Breuel, Muller Gunna - Eutonia e Relaxamento, São Paulo, 1987.
- Daniels, Lucille e Worthingham, Catherine - Provas de função muscular: técnicas manuais de exploração. Rio de Janeiro, Interamericana, 1972.
- Calais, Germain Blandin - Anatomia para movimento, Vol. Introdução à análise técnicas corporais - São Paulo, Manole, 1991.
- Testut, e Wynn e Elson, L. M. - Anatomia: Manual para colorir. São Paulo, Arpear S. Row do Brasil, 1981.
- Machado, Ângelo - Neuroanatomia Funcional. Livraria Ateneu, Rio de Janeiro, 1993.
- Hycner, Richard - De pessoa a pessoa - psicoterapia dialógica. São Paulo, Sumus, tradução de Enila Chagas e Márcia Portela, 1995.
- Fraccaroli, José Luiz - Biomecânica - análise dos movimentos. Rio de Janeiro, Cultura médica, 1981.
- Rasch, Philipi e Burque, Rogerk - Cinesiologia aplicada. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara Koogan, 5ª edição, 1977.
- Matuzzi, Marco Martins - O resgate da fala. Campinas, Pirus, 1989.
- GU GG ENBÚHL, CRAIG ADOLF. - O abuso do poder na psicoterapia, medicina, serviço social, sacerdócio e magistério. Rio de Janeiro, 1989.
- Hall, Calvin Springer e Gardner, Lnidzey - Teoria Oganísmica, in teorias da personalidade. EPU/EDUSP, São Paulo, 1973.
- Lapierre, A. - A reeducação física. Pão Paulo, Manole, vol. I, 1980.
- Silder, Paul - A imagem do corpo: as energias construtivas da psique. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- Kendall, Henry Otis e Florence Peterson, Wadsworth, Elizabeth - Músculos, provas e funções. São Paulo, Manole, 1979.
- Guimarães, Renato Maia - Gait analysis in old people who fall. Universite of Birmingham, Departament of Geriatric Medicine. Master of Science N, 1980.
- Prives, M, Lisenkov, N, Eushkovich, V - Anatomia Humana, Tomo I, Havana Mir, 1978.
- Santos, Maria José Souza dos - Fusos neuromusculares e órgãos tendinosos - Elementos da propriocepção e da tonicidade (notas para estudos). Mimeo, 1995.
- Bienfait, Marcel - Fisiologia da terapia manual. Sumus, 1990.

GRAY HENRY F.R.S. - Anatomia, 29ª edição, Editora Guanabara Koogan, 1987.
Cailliet, Rene - Pé e tornozelo, 1978. Lombalgia, 3ª ed. Editora Manole, 1988.

GTT.7.19.PROJETO CRIS - ACAMPAMENTO PARA CRIANÇAS VÍTIMAS DE QUEIMADURAS.

Cristina Lopes Afonso - PSQ/INP/ESEFEGO/SBQ*

Gilian Carraro - SQB e OVG**

Nivaldo Nogueira Davi - FEF - UFG/CBCE***

Resumo: O Projeto CRIS é fruto da necessidade de reintegrar as vítimas de queimaduras à sociedade, assim como instituir campanhas de prevenção abrangentes e eficientes. Focaliza-se principalmente nas crianças, visto que estas tem grande poder de captação de informações assim como de provocar alterações de comportamento no ambiente familiar. Este projeto é financiado pelo MEC, e conta com o apoio da Reitoria da UFG. O acampamento oportuniza o convívio num ambiente agradável, contrastando com a experiência traumática do acidente. Durante este período, as crianças recebem informações que envolvem prevenção e primeiros socorros, orientando-os em relação aos tipos de acidentes que possivelmente podem causar lesões por queimaduras, formando assim pequenos agentes de prevenção. Nestes quatro dias de convivência são desenvolvidas atividades que envolvem jogos, recreação e teatro, enfocando sempre que possível a experiência vivenciada com a queimadura.

ACAMPAMENTO PARA VÍTIMAS DE QUEIMADURAS

O **Acampamento** para crianças e adolescentes, vítimas de queimaduras, é uma iniciativa do **Pronto Socorro para Queimaduras** e da **Universidade Federal de Goiás**, Com o financiamento do **MEC**. Sua finalidade principal é a preparação de "**Pequenos Agentes de Prevenção em Queimaduras**", sendo neste aspecto pioneiro. Foi idealizado pela **Fisioterapeuta Cristina Lopes Afonso**, preocupada com a alta incidência de acidentes na população de baixa renda envolvendo principalmente crianças menores de 14 anos.

O **Acampamento** é parte de **PROJETO CRIS - "EVITE ESTA CICATRIZ"**, que consiste numa **CAMPANHA DE PREVENÇÃO** para divulgar informações através da imprensa falada e escrita, palestras em escolas, centros comunitários e empresas.

A mascote do **PROJETO CRIS** é uma **Taturana**. Foi escolhida por uma analogia aos vários produtos desenvolvidos para o nosso conforto (exemplos: fogo, motocicleta, álcool, tomada, etc.), que quando mal utilizados determinam acidentes.

A criança vítima de queimaduras passa por um brusco rompimento do seu processo natural de crescimento, vivenciando uma série de alterações físicas e psicológicas que repercutem nas suas relações sociais intra e extra familiares. O **Acampamento**, através do lazer, favorece para que a criança perceba-se melhor como indivíduo, redescubra suas habilidades e reintegre-se à comunidade.

Crianças e Adolescentes de 7 a 14 anos, vítimas de queimaduras, permanecem acampadas durante 4 dias, em barracas do exército, no Campus Universitário - UFG, sob os cuidados de monitores treinados.

* Cristina Lopes Afonso - Professora de Educação Física, Fisioterapeuta, Pronto Socorro para Queimaduras, Instituto Nelson Picolo, Sociedade Brasileira de Queimaduras e ESEFEGO.

** Gilian Carraro - Professora de Educação Física, Sociedade Brasileira de Queimaduras e Organização das Voluntárias de Goiás.

*** Nivaldo Nogueira Davi - Professor de Educação Física Universidade Federal de Goiás e Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

As atividades recreativas, de socialização, dramatização, artísticas e ecológicas proporcionam momentos de alegria, descoberta, criatividade e troca de experiências, num ambiente agradável contrastando com a experiência traumática da queimadura.

Durante o **Acampamento** são realizadas palestras com projeção de slides, seguidas de debates e distribuição da cartilha do projeto **CRIS - Evite esta Cicatriz**, objetivando esclarecer os participantes sobre **prevenção e primeiros socorros em queimaduras**, incentivando as crianças e adolescentes a serem “**pequenos agentes de prevenção**”, em sua comunidade escolar, religiosa, familiar, vizinhança, etc).

A educação sistemática sobre **prevenção e primeiros socorros** desperta nestas crianças e adolescentes hábitos seguros, para agirem de maneira preventiva, interferindo na alteração do comportamento de adultos. Acreditamos que o **Acampamento** ao favorecer o convívio entre os participantes e monitores, distante da proteção familiar, contribui para a estruturação de uma personalidade equilibrada e atuante, preparando-os para conviverem em sociedade, superando o despreparo e preconceito que poderão encontrar.

Equipe de apoio durante o evento:

- 03 coordenadores

Fisioterapeuta - INP/PSQ/SBQ

Professor de Educação Física - UFG/CBCE

Professora de Educação Física - INP/SBQ/OVG

- 01 monitor para cada 10 crianças

- 01 enfermeira

- 01 médico (ao alcance)

- 02 motoristas.

Monitores:

A equipe de monitores é formada basicamente por alunos de Educação Física que recebem treinamento específico na área de queimaduras e de atividades lúdico-recreativas.

Trabalhamos com 01 monitor para cada grupo de 10 crianças no máximo.

Atendimentos:

Ano 1994 - Acampamento - 70 crianças vítimas de queimaduras.

Ano 1996 - Acampamento - 100 crianças vítimas de queimaduras.

Ano 1997 - Veiculação da Campanha de Prevenção nos meios de comunicação.

O acampamento mobilizou nestes dois encontros, 170 crianças e adolescentes vítimas de queimaduras, 860 familiares indiretamente, 45 voluntários e diversos meios de comunicação. E, vem mobilizando a cada dia um maior número de pessoas ligadas à comunidade, fortalecendo a continuidade desta iniciativa.

Referências Bibliográficas:

CARR, Judith A. & MALICK Maude H. Manual on Management of The Burn Patient. Pittsburgh - 1982

AFONSO, Cristina Lopes & Gillian Carraro & Nelson Sarto Piccolo. Cartilha De Prevenção À Queimaduras - Projeto Cris -Goiânia - 1994

GOMES, Dino R. , SERRA Maria Cristina & PELLON, Marco A. Queimaduras. Ed. REVINTER, 1996

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Humanização, Campinas, Papirus, 1983.

Endereço: Pronto Socorro para Queimaduras - Rua 05, 439 Setor Oeste Goiânia - GO.
CEP: 74115060

GTT.7.20. PROJETO CLAREAR: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR INOVADORA NA FESP/UPE

Iris Maria Nogueira Libonatti*, Arnaldo Assunção**,
Charmenia Cartaxo***, Tânia Flacão**, Sonia Gomes**, Maria Helena Kovacs**,
Maria das Graças Laranjeiras**, Maria De Fátima Oliveira***, Zenaide Regueira**

Resumo: O presente trabalho caracteriza-se como atividade de extensão desenvolvida por uma equipe multiprofissional constituída de professores da Faculdade de Ciências Médicas, do Instituto de Ciências Biológicas e da Escola Superior de Educação Física - UPE. Está vinculado à disciplina de Psiquiatria e desde o 2º semestre de 1995 vem sendo desenvolvido com os alunos do 3º período de Medicina. A partir de 1998, pretende estender-se aos demais cursos da UPE. Essencialmente visa: 1. Criar um espaço para auto-reflexão com vistas a favorecer a formação de um estudante profissionalmente mais qualificado e melhor estruturado; 2. Incluir a dimensão psicológica pessoal na formação do estudante; e 3. Possibilitar uma discussão crítica sobre o currículo. Finalmente, a crescente demanda feita ao Clarear pelos demais cursos da UPE evidenciam o sucesso desta experiência.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência em desenvolvimento na Universidade de Pernambuco desde 1995, com universitários do ciclo básico.

O Projeto Clarear é uma atividade de extensão desenvolvida por um grupo de professores da Faculdade de Ciências Médicas, Instituto de Ciências Biológicas e Escola Superior de Educação Física, unidades da Universidade de Pernambuco - UPE. Trata-se de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional, dirigido, inicialmente, a alunos do curso médico e que busca estimular o desenvolvimento da pessoa do profissional em formação com vistas à construção de uma visão crítica da prática profissional.

HISTÓRICO

A Universidade tem desde tempos remotos a finalidade de cultivar e transmitir o saber humano, acumulado através do ensino e da pesquisa e historicamente vem persistindo para cumprir esse compromisso. Enquanto Instituição Social, tem sido abalada por avanços e inovações nas estruturas sociais, tentando se adaptar constantemente as diferentes realidades.

Gradativamente, mobilizada pelo impacto de novas demandas e exigências sociais, atreladas a necessidade de ampliar os conhecimentos, a Universidade produz novos saberes e novas metodologias de trabalho, que dão sustentação as diferentes concepções de Homem e de Sociedade, a construção do conhecimento, os quais fundamentam os procedimentos e as práticas profissionais.

No Brasil, no final dos anos 60, a universidade tradicionalmente voltada para o processo de ensino, ampliou suas funções, passando a realizar atividades de pesquisa e extensão, contribuindo assim para a construção de uma visão mais orgânica e maior socialização do processo de produção do saber. Este novo tripé pretende responder aos crescentes desafios postos

* Mestranda em Educação. Profª de Didática e Chefe do Deptº. de Educação e Ciências Humanas da ESEF/UPE - Centro de Estudos em Educação Física e Esporte / Laboratório de Ciências Humanas.

** Professores da Faculdade de Ciências Médicas - FCM-UPE

*** Professores do Instituto de Ciências Biológicas - ICB-UPE

pela vertiginosa modernização da sociedade, promover maior articulação entre teoria e prática e facilitar o desenvolvimento de um trabalho acadêmico mais integrado.

Estudos realizados desde a década de 60, têm chamado atenção para a saúde mental do universitário e em particular dos estudantes do ciclo básico que são submetidos a uma série de fatores de stress, não apenas em função do seu momento no ciclo biológico (adolescência) mas também pelas exigências acadêmicas e questões inerentes ao exercício profissional. A escolha da profissão geralmente é tomada muito cedo na vida, envolvendo diferentes fatores psicológicos motivacionais e requerendo desde então um bom desempenho acadêmico no sentido de fazer face ao vestibular, etapa onde muitos têm seus sonhos desfeitos.

As pesquisas de caráter epidemiológico visam avaliar a incidência e/ou a prevalência de problemas psicológicos e transtornos mentais propriamente ditos, em estudantes universitários.

Do ponto de vista metodológico os trabalhos são bastante diversificados, mas apontam geralmente na direção da existência de um risco significativo na esfera da saúde mental nos universitários. Indicam também a inexistência de uma assistência institucional, profilática, voltada para as necessidades pessoais do universitário.

Além disso, observa-se ainda na prática docente o predomínio de uma abordagem técnica, mecanicista em detrimento da dimensão política e humanista.

Sentindo-se desafiado por esta realidade e comprometido com um outro perfil de profissional, capaz de responder aos novos desafios postos pela globalização e pela planetarização da cultura, a direção da Faculdade de Medicina convocou os professores para organizar um programa de intervenção profilática junto aos alunos. A partir de então diversos professores se mobilizaram e constituíram um grupo de trabalho interdisciplinar envolvendo docentes de diferentes unidades da UPE. Este programa se intitulou Projeto Clarear e vem trabalhando sistematicamente com os universitários desde o 2º semestre de 1995, com as seguintes finalidades:

Objetivo Geral:

1. Criar um espaço no curso universitário para a auto-reflexão com vistas a favorecer a formação de um estudante e profissional mais qualificado e existencialmente melhor estruturado.

Objetivos Específicos:

- 1.1. Incluir a dimensão psicológica pessoal na formação do universitário.
- 1.2. Atuar profilaticamente em relação à saúde mental do universitário.
- 1.3. Favorecer a identificação das variadas fontes de stress relacionadas à vida pessoal e acadêmica, com ênfase nos aspectos da adolescência, vocação, formação e exercício profissional.
- 1.4. Despertar o universitário para as diferentes variáveis envolvidas na escolha da profissão.
- 1.5. Estimular o universitário a desenvolver uma prática humanista durante o curso e no exercício profissional.
- 1.6. Possibilitar a discussão sobre o currículo universitário com vistas a contemplar os aspectos socio-emocionais, além do cognitivo, na formação profissional.
- 1.7. Oferecer a oportunidade para o diagnóstico precoce em saúde mental e propiciar encaminhamento para acompanhamento terapêutico.

ALGUMAS CONCLUSÕES

- As avaliações feitas pelos alunos que participam do Projeto Clarear são muito positivas. Eles apontam como sendo da maior importância a criação de um trabalho sistemático na Universidade que considere além da dimensão cognitiva a fantasia, o desejo, o prazer, e os sonhos;

- A forma lúdica no tratamento dos temas que os professores-facilitadores desenvolvem com os alunos, diferente da aula comum, redefine os papéis do professor, do aluno e dos colegas, possibilitando a construção de relações mais saudáveis e construtivas, a partir da descristalização de percepções do outro, às vezes negativas, o que possibilita que as relações intergrupais e interpessoais se ampliem.
- Finalmente as exigências do trabalho interdisciplinar, prática infelizmente ainda pouco desenvolvida na UPE, representam constantes desafios e inesgotáveis fontes de aprendizagem para todos.

Bibliografia

- ARRUDA, Paulo et alii. **Assistência Psicológica ao aluno de Medicina**. Documento CEDEM, n.5. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, nov. 90p.
- BLERGE, José. **Grupo Operativo no Ensino**. In: BLEGER, J. **Temas de Psicologia**. Entrevistas e Grupos. Martins Fontes, São Paulo, 3ª ed., abril 1987. p53 - 82.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- CAPRA, Fritjof. A Concepção Mecanicista da Vida. In: **O Ponto de Mutação**. Cultrix, São Paulo, 14ª ed. 1992. p.95 - 155.
- CARTAXO, C.M.B. **Aspectos Psicodinâmicos no Processo de Formação Profissional: Significação do Ato de Aprender**. Palestra proferida para os professores do ICB - UPE, 1996. (mimeografado).
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Educação Física e pedagogia: a questão dos conteúdos. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Vol. 11, nº 2, jan/90.
- HOIRISCH, Adolph et alii. **Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior**. São Paulo. ed. Cortês, 1993, 199 p.
- LORETO, Galdino. **Uma experiência de Assistência Psicológica e Psiquiátrica a Estudantes Universitários**. Tese para Concurso de Prof. Titular do Deptº de Neuropsiquiatria. Centro de Ciências da Saúde da UPE. Recife/PE - 1985.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

Endereço: Iris Maria Nogueira Libonatti

Rua Estrada do Encanamento, nº 122 - aptº 201 - Parnamirim - CEP. 52060-210 - Recife/PE - Fone: (081) 2681177.

GTT.7.21. SAÚDE COLETIVA E ATIVIDADE FÍSICA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELO GRUPO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP.

Aguinaldo Gonçalves^{*}, Henrique Luiz Monteiro^{**}
Edgard Matiello Júnior^{***}, João Paulo Borin^{****}
Jorgeta Zogheib Milanezi^{**}

Resumo: Criado em 1988, o Grupo de Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física reconhece como objetivos: i) treinamento de formação e/ ou qualificação de recursos humanos; ii) geração de informação técnica consistente; iii) aplicação de procedimentos epidemiológicos para problemas do âmbito da Educação Física/ Ciências do Esporte (EF/CE); e, iv) inserção dos mesmos no campo de conhecimento e intervenção da Saúde Coletiva (SC). As atividades foram desenvolvidas em dois planos complementares: no conceitual buscou-se aprofundar concepções básicas da relação Saúde-Doença além das voltadas à área de Saúde Coletiva / Epidemiologia com enfoque ao campo da Atividade Física (AF). Aplicadamente foram desenvolvidos trabalhos sobre SC e AF em grupos sociais distintos, Ensino de Saúde e Urgências em EF/CE e Lesões Desportivas.

No início da década de 70 quando pesquisas de Cooper, amplamente divulgadas pela mídia, recomendavam trabalho aeróbio, houve significativo aumento do interesse pela AF. Esta iniciativa destaca dois aspectos relevantes: i) o primeiro, e positivo, ampliação do número de pessoas praticando exercícios físicos e, ii) o segundo se refere aos possíveis benefícios à saúde decorrentes da prática de AF e, neste campo, registra-se a transposição ingênua de observações biológicas, várias advindas de experiências laboratoriais para o cotidiano das pessoas.

Com este fenômeno a disseminação do modelo de corpo atlético como politicamente correto revela-se, ao longo do tempo, estratégia de consumo capitalista voltada a vender produtos cuja contribuição à Saúde é duvidosa ou, pelo contrário, causam danos ao indivíduo. Nos anos recentes aprimoramento dessa investida do sistema vigente vem se constituindo em veicular a ideologia do estilo de vida ativo: reconhecendo que não basta o trabalho corporal e regular, há necessidade também, de outros hábitos que, somados, resultariam em prevenção e promoção da Saúde. Como se constata, esta tendência reveste o problema com nova roupagem pois, na realidade, continua a atribuir unicamente às pessoas a responsabilidade por seus estilos de vida, independentemente de todo o contexto social adverso em que estão inseridas (v.g. Gonçalves, 1996).

É neste contexto que surge no meio acadêmico o Grupo de Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física (GSCEAF) com a vinculação de pesquisadores envolvidos em temas afins e, concomitantemente, a adesão a estratégia de trabalho coletivo visando ao treinamento de formação e/ou qualificação de recursos humanos simultaneamente à geração de informação técnica consistente. Criado em 1988 com a vinda de um de nós (A.G.) para atuar na Pós-graduação na Unicamp, buscou a aplicação de procedimentos epidemiológicos às questões do âmbito da Educação Física/ Ciências do Esporte, bem como a inserção das mesmas no campo de

^{*} Doutor, MS5, Unicamp, Campinas

^{**} Mestre, MS2, Unesp, Bauru

^{***} Mestre, FEFISO - Sorocaba

^{****} Especialista, FEF - São Carlos

conhecimento e intervenção da Saúde Coletiva (Monteiro et al, 1994). Desde então, no interior do órgão, foram produzidos 160 textos científicos, cujos interesses temáticos investigados pelos estudantes de pós-graduação e profissionais de várias áreas, que compõem o Grupo, articulam-se em quatro linhas de pesquisa já amplamente conhecidas. Caracterizado o problema e a estratégia de investigação da temática em questão, a presente comunicação se refere a 35 textos que foram produzidos ao longo destes anos, os quais versam por assuntos relacionados especificamente à questões da Saúde Coletiva (SC) e Atividade Física.

A estratégia de trabalho adotada na origem se destinou a estudar e aprofundar conhecimentos acerca do tema. Nesse sentido, primeiramente assimilaram-se conceitos básicos da Saúde-Doença, destacando-se que para seu melhor entendimento foi necessário analisar a estrutura e caracteres epidemiológicos. A seguir, contactaram-se especialistas em estudos pioneiros de tal relação, realizados na América Latina em Epidemiologia Social, bem como caracterizar atualmente a Epidemiologia, tratando as principais formas de observação e metodologia da área e sua contribuição para EF/CE (Gonçalves, 1989). A administração sanitária também foi abordada, com destaque para o âmbito operacional, referindo-se principalmente à questão de organização e planejamento (Espírito Santo e Gonçalves, 1990).

Em fase subsequente, através da produção de três textos, procurou-se conceituação dos termos SC e AF; em seguida introdução das tendências das concepções de AF, exercício e aptidão física e finalmente constatar as controversas relações de benefício da AF e estados mórbidos e fisiológicos. Neste contexto, os trabalhos produzidos avançaram também no sentido de: i) revelar os reais avanços científicos no tocante a AF e prevenção de doenças hipocinéticas, os quais mostram-se muito aquém daquilo que apregoam os meios de comunicação (Gonçalves et al, 1994); ii) construir tipologia acerca dos diferentes enfoques do tema AF e saúde, a partir de profissionais vinculados a diferentes campos de atuação, tais como os da Medicina Esportiva, da Fisiologia, Cinesiologia e Biomecânica; dos Centros de Controle de doenças e da Epidemiologia (Monteiro e Gonçalves, 1994); iii) elaborar referencial teórico-metodológico pertinente a situação defrontada em nosso meio, ou seja, a partir do padrão epidemiológico de transição que compreende como determinantes da relação AF e SC, não somente os agravos crônico-degenerativos mas, também, os de natureza infecto-contagiosas (Monteiro, et al, 1995).

Ainda no plano conceitual, iniciativa que merece destaque foi a estratégia de publicar resenhas de textos importantes, porém, pouco conhecidos em nosso meio. Entre estes vale ressaltar a de livro constituído pelos resultados de estudo longitudinal com 6.000 crianças brasileiras no primeiro ano de vida, onde são expressadas as desigualdades sociais a que são submetidos os brasileiros desde a concepção. Particularmente esta comunicação é importante, vez que é com seqüelas típicas do subdesenvolvimento que deverá interagir o professor de Educação Física e, portanto, necessita conhecê-las com maior nível de profundidade (Gonçalves e Gonçalves, 1990). Outro trabalho, também em forma de resenha, foi apreciação de extensa e cuidadosa revisão empreendida por autores norte-americanos sobre efeitos da AF para a saúde da gestante e do feto, adotando metodologia de meta-análise. As conclusões mais relevantes são assim enumeradas: i) não se observou efeito do exercício sobre a evolução da gravidez; ii) deve haver cautela para recomendação de AF; e, iii) há necessidade de estudos com procedimentos metodológicos melhor definidos (Gonçalves, 1992).

Alguns cortes de aplicação interessantes que o Grupo tem efetivado não fazem menção direta a Atividade Física, no entanto, guardam-lhe forte associação. É o caso de estudo quase-experimental do qual diferentes aspectos foram publicados em sete diferentes comunicações: procedeu-se a observação, durante um ano, de quantificadores de crescimento e desenvolvimento de populações de três a 72 meses de idade de periferia de cidade do interior de São Paulo, comparadas entre si segundo freqüência às creches municipais aí instaladas. Os resultados permitiram registrar que, embora a relação viesse a se inverter com o passar do período, as

crianças com menores valores de peso/altura eram atendidas em tais instituições. Finalmente, buscou-se explorar, a partir de evidências técnicas da literatura pertinente, a perspectiva de ação da AF com o contexto em questão (v.g. Russo et al, 1995; Gonçalves et al, 1996; Russo et al 1996).

Também o ensino em Saúde Coletiva e Atividade Física foi apropriado para investigação. Entre as disciplinas necessárias à formação do profissional de Educação Física, existem algumas onde há transposição de conteúdos de diferentes cursos de graduação e, em outras, escassez de obras técnicas disponíveis. Constatou-se marcada dificuldade de diálogo entre docentes de diversas instituições de ensino acerca de aspectos pragmáticos de formulação, aplicação e interpretação das respostas às avaliações de rendimento empregadas, bem como inconsistência de conteúdo e uso de recursos pedagógicos desprovidos de adequação às necessidades e alcance discentes. Atento aos problemas e entraves descritos, o enfoque dado à produção do conhecimento neste âmbito pelo GSCEAF tem, sobretudo, se caracterizado pela aglutinação das experiências docentes consolidadas, decorrentes de atividades de extensão universitária e profissional.

Sobre este enfoque, com ensaios iniciados há mais de uma década, pode-se contar como precursor desse processo a experiência adquirida com: i) a participação em nove Cursos de Especialização em Saúde Pública do Distrito Federal com modelo correspondente a forma de avaliação empreendida pela Escola Nacional de Saúde Pública (Oliveira e Gonçalves, 1991); ii) a atuação de um de nós (A.G.), por dez anos, em faculdades de Educação Física, como docente da disciplina Higiene (Gonçalves, 1990). Alicerçados nas duas produções mencionadas e considerando-se a real possibilidade de se unirem esforços para melhoria das práticas desenvolvidas, há três anos consecutivos, seguem trabalhos que emergem da proposta de Rede de Investigação (RI) em Saúde e Urgências em Educação Física e Esportes, veiculada pela Organização Pan-Americana da Saúde e respaldada em aplicações bem sucedidas de organismos nacionais, como Fapesp, CNPq e Ministério da Saúde.

Complementarmente, o trabalho empreendido por Carvalho e Gonçalves (1991) analisou os conteúdos ministrados na disciplina de Higiene dos Cursos de Educação Física do Estado de São Paulo. Constatou-se que os conhecimentos veiculados acerca da relação Saúde e AF nesta matéria revelam-se inespecíficos, fragmentários, superficiais e não inovadores e, geralmente obtidos a partir de bibliografias desatualizadas. Desse modo, conclui-se pela necessidade de serem incorporados conteúdos que retratem tendências contemporâneas sobre a temática em questão.

Isto posto, aspecto facilitador a ser considerado quando da decisão de se adotar a estratégia de RI foi a de se contar, entre os componentes do GSCEAF, cinco docentes atuando nas disciplinas de Higiene, Socorros de Urgência, ou ambas ministradas em diferentes Instituições de Ensino Superior no Estado de São Paulo. A percepção de que todos encontravam-se dificuldades semelhantes, tais como: i) escolha de textos de referencial básico; ii) apropriação de recursos didáticos, desde transparências, diapositivos e fitas de vídeo e; iii) formulação de questões para avaliação discente, fez com que se desencadeassem reuniões minimamente quinzenais para discussão das respectivas matérias (Gonçalves, 1994).

Superada a fase de seleção e preparação de material adequado para este fim, a aplicação se deu em cursos de instituições públicas e privadas, para turmas exiguas e extensas, de diferentes turnos e com distintos graus de adiantamento na formação (séries iniciais e finais da graduação e em cursos de pós). Independentemente da divulgação dos resultados obtidos - numerosos, curiosos e esclarecedores - tal prática tem levado a readequação e direcionamento das propostas originais, na tentativa de superação das limitações mais sensíveis, além de, obviamente, serem reforçados aspectos julgados como apropriados. O desfecho deste processo, além de proporcionar número considerável de participações em diferentes tipos de comunicação científica, resultou em várias publicações entre as quais destacam-se: a veiculada em periódicos científicos da área de

saúde (Gonçalves et al, 1996a); a de livro básico de referência sobre o assunto em questão (Gonçalves e cols., 1997); e, em Tese de Doutorado defendida na FEF/Unicamp (Araujo Jr., 1997). A esse respeito, vale também destacar que as iniciativas e os resultados obtidos com o trabalho de RI convergem numa das primeiras soluções para adequação de conteúdos e geração de competência técnica específica para atuação do profissional de Educação Física com as disciplinas mencionadas anteriormente.

Dado o aumento recente do estímulo, procura e execução de AF, tanto como formas tradicionais, quanto em modalidades inovadoras, têm emergido entre nós as chamadas Lesões Desportivas (LD) da modernidade. Entender a sua problemática como componente da nosografia nacional e internacional implica em promover adequada sistematização, a fim de se desempenhar, a contento, manejo e controle a partir de políticas públicas setoriais.

Exercer este artesanato científico implicou em defrontar algumas questões que merecem destaque: i) a escassez de critérios para tipificação das LD, dado que a maioria dos relatos existentes as qualifica apenas quanto a ocorrência, localização e modalidade (Ghirotto et al, 1994); ii) a inclusão, nesta linha, não somente de conteúdos voltados à prática do esporte no âmbito competitivo, mas também a perspectiva da Educação Física Escolar e outras formas de AF (v.g. Ghirotto et al, 1989); iii) os determinantes das LD nas formas aguda e crônica, e seus envolvimento com fatores como supertreinamento, síndrome do uso excessivo (*overuse*) e especialização desportiva precoce.

Em outra forma de abordagem, o assunto também foi analisado pelo contexto institucional. A esse respeito, aspecto básico apontado por Gonçalves et al. (1995) se refere a questão dos sub-registros (com quantificação e qualificação de reduzida confiabilidade), os quais devem ser caracterizados como Problema de Saúde Pública devido a sua magnitude e abrangência; nesse sentido, volta-se a atenção a instâncias diretamente envolvidas com a problemática: a Organização Mundial da Saúde e a Saúde Ocupacional. A primeira, por ser a responsável maior pela saúde entre os povos e a outra por considerar as implicações da prática profissional, as quais se refletem em relação à atuação dos atletas de elite (Ghirotto e Gonçalves, 1991), aos professores de Educação Física pela natureza do trabalho que realizam (Santurbano et al, 1996; Santurbano e Gonçalves, 1996); à prática de exercícios físicos realizadas no campo esportivo ou recreacional (Rios et al, 1991).

Das revisões empreendidas e dos estudos aplicados, expressam-se controvérsias expressivas quando o tema é abordado a partir de Metodologia Epidemiológica. Uma destas se refere aos aspectos de prevenção onde, o uso dos Equipamentos de Proteção Individual (EPI) demonstrou, em consonância ao ocorrido em área já consolidada da Saúde Ocupacional, que são de resolutividade discutível. Em trabalho de campo constatou-se que: i) os EPI não previnem lesões; ii) cumprem apenas finalidades terapêuticas; iii) são responsáveis por sensação de pseudo-segurança e, iv) coexistem com a possibilidade de serem geradas novas lesões pelo uso dos mesmos. Dessa forma, questiona-se se a tecnologia da saúde não estaria promovendo mais “doenças”, já que não haveria segura adaptação dos referidos EPI à corporeidade estrutural dos atletas (v.g. Ghirotto et al, 1992).

Em síntese, as produções mapeadas em LD travam discussão das mais polêmicas: a compatibilidade na relação entre os limites da performance humana e a Saúde Coletiva. Questiona-se, por exemplo, o que se pode esperar em termos de manutenção da integridade física de nossos praticantes, vez que o esporte é considerado o “desafio de auto-superação”?

Referências Bibliográficas:

- ARAUJO Jr, Braulio. Estudo de aplicação de rede de investigação em saúde e urgência em Educação Física. Campinas, São Paulo, Tese de doutorado, 1997.
- CARVALHO, Yara Maria, GONÇALVES, Aguinaldo. A disciplina Higiene como instância de

- gestão da comunidade científica da educação física: estudo das Faculdades do Estado de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7, Uberlândia, 17 a 21 de setembro, 1991. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 13, n. 1, p. 214, set, 1991.
- ESPIRITO SANTO, Antônio Carlos Gomes, GONÇALVES, Aguinaldo. Administração sanitária local: fundamentos para uma abordagem básica. Revista Associação Médica Brasileira, São Paulo, v. 36, n. 3/4, p. 137-153, jul/dez, 1990.
- GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, VIEIRA, Paulo César Trindade, AIRES, Susana Gygo, GONÇALVES, Aguinaldo. Aspectos epidemiológicos e preventivos das lesões desportivas no voleibol. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, Brasília, 5 a 9 de setembro, 1989. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Brasília, v. 10, n. 1, set, 1989.
- GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, GONÇALVES, Aguinaldo. Aspectos epidemiológicos de lesões desportivas no voleibol: estudo dos atletas do campeonato mundial masculino. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE CIÊNCIA DO MOVIMENTO, 29, de agosto a 01 de setembro, 1991.
- GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, MONTEIRO, Henrique Luís, PADOVANI, Carlos Roberto, GONÇALVES, Aguinaldo. Equipamentos de proteção individual da saúde ocupacional e lesões desportivas: estudo dos atletas do Campeonato Mundial de Voleibol. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 44, São Paulo, 12 a 17 de julho, 1992. Anais 500 anos: Memória e Diversidade. São Paulo: SBPC, 934p., p. 184, 1992.
- GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, PADOVANI, Carlos Roberto, GONÇALVES, Aguinaldo. Lesões desportivas: estudo junto aos atletas do XII campeonato mundial masculino de voleibol. Arquivo Brasileiro de Medicina, São Paulo, v. 68, n. 5, p. 307-312, 1994.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Saúde e América Latina: contribuições conceituais e metodológicas. Revista Brasileira Ciências do Esporte, Campinas, v. 11, p. 14-18, set, 1989.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Ensino de Higiene em Faculdade de Educação Física: apreciação e relato de experiência decenal. Revista Brasileira Ciência e Movimento, São Caetano do Sul, v. 4, n. 1, p. 65-69, jan. 1990.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Atividade física e saúde materno-fetal. Revista Brasileira Ciências do Esporte. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 314, jan, 1992.
- GONÇALVES, Aguinaldo. Rede de investigação em saúde e urgência em educação física e esportes: fundamentação e relato de experiência. Salusvita, Bauru, v. 13, n. 1, p. 43-58, 1994.
- GONÇALVES, Aguinaldo. A contribuição da epidemiologia da atividade física para a área da educação física/ciências do esporte. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 161-166, 1996.
- GONÇALVES, Aguinaldo, GONÇALVES, Neusa Nunes Silva. Epidemiologia da desigualdade: um estudo longitudinal de 6.000 crianças brasileiras. Revista Brasileira Saúde Escolar. Campinas, v. 1, n. 2, p. 36, abr, 1990.
- GONÇALVES, Aguinaldo, MONTEIRO, Henrique, Luis, GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, MATIELLO JUNIOR, Edgard. Saúde Coletiva e Atividade Física: conceitos básicos. Revista Horizonte, Lisboa-Portugal, v. 59, p. 185-188, jan/fev., 1994.
- GONÇALVES, Aguinaldo, ARAÚJO JÚNIOR, Bráulio, GHIROTTTO, Flávia Maria Serra, MATIELLO JUNIOR, Edgard, FATTARELLI, Ismael Fernando, AIRES, Susana Gygo. Lesões desportivas: conceitos básicos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 16, n. 3, p. 183-190, 1995.
- GONÇALVES, Aguinaldo, CORRÊA, Ana Maria Segal, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva, LEITE, Gabriela Picarelli Russo, PADOVANI, Carlos Roberto. Análise do programa de alimentação em creches do município de Sorocaba: estudo quase-experimental de impacto nutricional In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ECOLOGIA, 1, Sorocaba, 1996.
- GONÇALVES, Aguinaldo, MONTEIRO, Henrique Luís, MATIELLO JÚNIOR, Edgard,

- GHIROTO, Flávia Maria Serra, ARAÚJO JÚNIOR, Bráulio, PADOVANI, Carlos Roberto. Saúde e urgência em educação física e esportes: estudo multicêntrico colaborativo no Estado de São Paulo. *Salusvita*, Bauru, v. 15, n. 1, p. 91-113, 1996a.
- GONÇALVES, Aguinaldo e colaboradores. *Saúde Coletiva e Urgência em Educação Física e Esportes*. Campinas, Papyrus, 1997.
- MONTEIRO, Henrique Luís, GONÇALVES, Aguinaldo. Salud colectiva y actividad física; evolucion de las principales concepciones y praticas. *Revista Ciência de la Actividad Física*, Valparaíso, Chile v. 2, n. 3, p. 33-45, 1994.
- MONTEIRO, Henrique Luís, BORIN, João Paulo, SQUARIZZI, Marco Antônio Vaggi, PINTO, Sérgio Souza, ERCOLINI, Renata, GONÇALVES, Aguinaldo. Grupo de saúde coletiva/epidemiologia e atividade física: seis anos de contribuição à área de educação física/ciências do esporte. In: CONGRESSO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS, 9/ CONGRESSO CIENTÍFICO DE PÓS-GRADUANDOS, 1, São Carlos, 11 a 14 de agosto, 1994.
- MONTEIRO, Henrique Luiz, OPRMOLLA, Diltor Vlademir de Araújo, PADOVANI, Carlos Roberto, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva, MONTEIRO, Maria Luiza Toledo Martins. Saúde coletiva/atividade física e o padrão epidemiológico de transição: hansenfase como modelo. *Interciência*, Caracas, v. 20, n. 2, p. 94-100, 1995.
- OLIVEIRA, Rosely Cerqueira, GONÇALVES, Aguinaldo. Avaliação do II curso de saúde pública da secretaria de saúde do Distrito Federal: um estudo de caso. *Revista Instituto Medicina Tropical São Paulo*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 233-239, mai/jun, 1991.
- RIOS, Gilda Barnal, PICOLO, Vilma Leni Nista, GONÇALVES, Aguinaldo. Aspectos epidemiológicos de lesões desportivas na ginástica artística feminina: estudo exploratório na população de crianças de 6 a 12 anos em treinamento na cidade de Campinas, SP. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE CIÊNCIA DO MOVIMENTO, 4, Muzambinho, 29 de agosto a 01 de setembro, 1991.
- RUSSO, Gabriela Picarelli, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva, CORRÊA, Ana Maria Segal, GONÇALVES, Aguinaldo, PADOVANI, Carlos Roberto. Análise de impacto nutricional de programas de alimentação em creches do município de Sorocaba: resultados exploratórios. In: JORNADA CIENTÍFICA ADUNESP, 19, Botucatu, 15 a 18 de outubro, 1995.
- RUSSO, Gabriela Picarelli, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva, CORRÊA, Ana Maria Segal, GONÇALVES, Aguinaldo, PADOVANI, Carlos Roberto. Desmame precoce: a fase perversa das creches-Estudo de Vila Sabiá, Sorocaba, SP. In: CONGRESSO DO CONE SUL DE ALEITAMENTO MATERNO, 1, Joinville, 26 a 30 de outubro de 1996.
- SATURBANO, Ana Claudia Felipe Franco, GONÇALVES, Aguinaldo. Estudo prospectivo não concorrente das ausências ao trabalho motivadas por doenças: identificando realidades de professores de educação física, Campinas-SP. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS ESPORTE, 20, São Paulo, 1996.
- SATURBANO, Ana Claudia Felipe Franco, GONÇALVES, Aguinaldo, PADOVANI, Carlos Roberto. Licenças médicas de professores de Educação Física: expressando especificidades em estudo na rede municipal de ensino de Campinas/SP. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 48, julho, 1996.

Endereço:

Henrique Luiz Monteiro

Av. Edmundo Carrijo Coube s/n - UNESP - Campus Bauru - Depto. Ed. Física. Tel: (041)230-2111 - R. 138

GTT.7.22. PESQUISA E INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE: REVISITA ÀS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE SAÚDE COLETIVA/EPIDEMIOLOGIA E ATIVIDADE FÍSICA

Aguinaldo Gonçalves*

Giovani De Lorenzi Pires**

Resumo: A pesquisa e informação em Ciências do Esporte (PICE) tem sido tomada como objeto de estudo de uma das linhas de investigação do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da Faculdade de Educação Física da UNICAMP que, nos últimos nove anos, produziu total de trinta e três (33) trabalhos, publicados em periódicos e anais de eventos da área. Inicialmente, a estratégia utilizada foi de teste de metodologias de pesquisa na área de Saúde Coletiva para posterior aplicação aos estudos em Educação Física/Ciências do Esporte. Alguns trabalhos serviram de base para que os seguintes fossem produzidos na área específica, abordando diferentes aspectos relativos à metodologia científica para a produção/veiculação de conhecimentos em Ciências do Esporte. Esta comunicação objetiva revisita-los na intenção de proceder sistematização, distribuindo-os em vertentes/tendências por tipologia para, a seguir, proceder análise do conjunto, em busca de eixos norteadores.

INTRODUÇÃO

Entre as quatro linhas de investigação que caracterizam o Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, destaca-se aqui a de *Pesquisa e Informação em Ciências do Esporte (PICE)*. Nos últimos nove anos, trinta (30) trabalhos foram publicados nesta perspectiva, a maioria deles incluídos em obra de resgate do Grupo (Gonçalves, 1996). Mais três (3) estudos foram inscritos para apresentação no X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

A presente comunicação objetiva explicitar os eixos norteadores da linha de investigação. Neste sentido, está organizada da seguinte maneira: i) revisita aos estudos de pesquisa e informação em que metodologias relativas à investigação na área de Saúde Coletiva são experimentadas como suporte para pesquisas posteriores, aplicadamente nas Ciências do Esporte; ii) a seguir, procede-se referência sumária aos trabalhos na área específica (EF/CE) para, finalmente, iii) encaminhar análise visando identificar a racionalidade interna que perpassa o conjunto de trabalhos publicados.

1. EXPERIMENTANDO METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO:

Descrições e análises, sejam qualitativas ou quantitativas, sobre aspectos temáticos e operacionais de áreas específicas do conhecimento, além da contribuição imediata de gerar melhor explicitação das mesmas, são empreendidas em Ciência e Tecnologia, como procedimento básico inicial para permitir sustentação, para elaborações de políticas setoriais subsequentes. De fato, uma vez conhecido o perfil produtivo em questão em determinado período, fixado para finalidades de investigação, é possível verificar em que medida a chamada iniciativa criadora do pesquisador é aderente às prioridades governamentais pertinentes, ou, contrário senso, se fomentos específicos através de programas dirigidos precisam ser eliciados.

* Professor do Depto. de Ciências do Esporte da FEF/Unicamp e Coordenador do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física.

** Professor do Depto. de Recreação e Prática Desportiva/CDS/UFSC e doutorando em Ciências do Esporte na FEF/Unicamp.

Questões como essas foram colocadas como principais determinantes de série de projetos desenvolvidos no interior do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp no final dos anos 80 e mesmo anteriormente. Partindo-se de informações gradualmente acumuladas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sem merecer observação mais acurada, foi possível reunir analistas científicos em saúde e especialistas dispostos e interessados, de sorte a construir algumas avaliações exploratórias com resultados expressivos.

Iniciando-se esse exercício em nutrição, na associação com professor titular da matéria na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, trabalharam-se os assuntos apropriados para estudo pela comunidade acadêmica no período de 1984/85 a partir de bolsas e auxílios da instituição (127 ao todo). Identificada a área de nutrição em três grandes vertentes: populações, dietética e outras, os temas puderam ser agregados em seis estratos: i) grupos de risco; ii) avaliação de programas; iii) nutrientes, alimentos e substâncias; iv) estudos de condições fisiológicas e patológicas; v) modelo experimental; e vi) infra-estrutura. Em nutrição de populações, a sub-área mais frequente, os de grupos de risco, mais intensamente considerados foram os etários, em particular crianças; no âmbito da dietética, por sua vez, o posto mais frequente foi atingido pelos nutrientes, alimentos e substâncias, ficando em lugares subsequentes as intervenções em modelos experimentais.

Peculiaridades metodológicas deste projeto foram adotados nos subsequentes da série, como a distribuição das unidades observacionais segundo regiões geográficas, instituições e modalidades de apoio. Particularmente interessante foi a criação de dois indicadores cienciométricos aplicados. Assim, o percentual de satisfação foi entendido como a razão entre as recomendações para financiamento pelo respectivo comitê técnico e o volume de solicitações recebidas pelo órgão no período considerado; o percentual de satisfação agregado foi conceituado como a relação entre o número de projetos recomendados para a área e o daqueles recomendados no agregado imediatamente superior na hierarquia institucional.

A aplicação de tais quantificadores aos noventa projetos apoiados no mesmo período na área de Educação Física, num trabalho realizado em conjunto com um orientando de mestrado, permitiu constatar que essa área, comparativamente às demais consideradas neste setor, é a que tem menos iniciativas apoiadas, mas cada uma delas compete menos com suas respectivas concorrentes.

Na apreciação do apoio cultivado pelo CNPq à pesquisa em doenças endêmicas no país na sua sexta fase bienal (PIDE VI), alterou-se a metodologia na perspectiva de geração de dados primários. Protocolo preenchido por 73,3% dos recipiendários dos 195 financiamentos permitiu conhecer indicadores do programa, complementado-se o quadro com informações institucionais disponíveis. Tornou-se possível, ao final, apurarem-se volumes e custos (global e médio), constatando-se alta atividade, produtividade e progresso, sobretudo nos estudos sobre Doenças de Chagas, provenientes da Região Sudeste e realizados em cinco universidades específicas.

As experiências metodológicas e conceituais amalhadas na área foram estruturadas nas publicações seguintes na direção de proceder a revisões dos respectivos estados atuais da arte. Iniciou-se com trabalho publicado na Revista de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas em que se construiu modelo de identificação de prioridades setoriais para a saúde no país. A concepção fundamentou-se em cinco segmentos diferenciados cujas características se explicitaram, sendo constituídos por: i) pesquisa biomédica; ii) geração de informação para problemas endêmicos de Saúde Coletiva; iii) produção de conhecimento em questões médicas, como tecnologias para transplante ou desenvolvimento em fitoterapia; iv) avaliação crítica de procedimentos clínicos de diagnóstico e terapêutica e v) geração de informações para operacionalização da atuação médico-sanitária.

O recorte para verticalização de algumas das áreas aí apontadas constitui o objeto de pesquisa de trabalhos subsequentes. Assim é que o específico para agravos endêmicos trata, entre

outras, das doenças constitucionais, patologias de reprodução, moléstias diarreicas, distúrbios reativos e orgânicos de conduta e agravos por causas externas.

As endemias infecciosas são estudadas especificamente em seus grupos constitutivos maiores em texto em que se revêem a malária, a doença de Chagas, a febre amarela, a raiva, as filarioses e a esquistossomose, todas em dois planos básicos e complementares: inicialmente tocam-se as principais características epidemiológicas e demandas de serviços de Saúde apresentadas atualmente em nosso meio, para a seguir, identificarem-se as respectivas lacunas científicas e tecnológicas, propondo-se possíveis vias de superação.

O corte de maior especificidade que finalmente se procede é com o campo de conhecimento e intervenção da Dermatologia Sanitária. São revistas destacadamente a hanseníase, as doenças sexualmente transmitidas, o síndrome de imunodeficiência adquirida, o pêfigo foliáceo, a leishmaniose e as ectoparasitoses, dado o entendimento de que, afetando primordialmente a pele, apresentam manifestações epidemiológicas que as situam como questões do âmbito de Saúde Coletiva.

II. PESQUISA E INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS DO ESPORTE:

A familiaridade que se julgou ganhar no manejo das metodologias desenvolvidas para a consecução destes projetos levou à disposição de aplicá-las à Educação Física/Ciências do Esporte em nosso meio, estimulando a observação e análise de marcos considerados expressivos nesta área (e com os quais se mantinha contato direto), como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e a Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Ao fazê-lo, no entanto, constatou-se que as peculiaridades encontradas recomendavam tratamento mais pragmático, como neste último caso, apreciação de fluxo de matérias submetidas para publicação, pareceres exarados e procedimentos editoriais posteriores. Na análise dos limites à produção acadêmica em EF/CE são apresentadas sugestões como o implemento de estratégias de produção coletiva, o recurso a pesquisadores visitantes e a realização de Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia em Ciências do Esporte.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos da produção e veiculação do conhecimento na área, complementa-se esta primeira *vertente* com outros três trabalhos, cujos objetivos são: i) destacar a necessidade de proporcionarem-se noções de estatística para estudantes universitários não-estatísticos, com relato de ações de ensino empreendidas em diferentes cursos; ii) subsidiar, através de normas técnicas, a elaboração de referenciamento bibliográfico em trabalhos de EF/CE; iii) exercitar a aplicação de conhecimentos na produção e, sobretudo, na redação científica, através de questões do tipo verdadeiro ou falso, com referências bibliográficas específicas de suporte.

A preocupação com a produção e veiculação do conhecimento em Ciências do Esporte prossegue presente na *segunda vertente* de trabalhos, que se compõe de série de registros (7) na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Editoriais falam dos compromissos assumidos pela nova Diretoria Nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), gestão 89-91, após eleição cercada de amplo debate, plural e democrático, no VI CONBRACE (Brasília, 1989): prestam-se contas das ações implementadas para dinamizar a produção da Revista, destacando aspectos operacionais, renovação do Conselho Editorial e busca de apoio e recursos em Universidades, Ministério da Educação e CNPq, para atualização da sua periodicidade. Um terceiro Editorial, em nome da Comissão Científica do VIII CONBRACE (Belém, 1993), relata o processo de construção coletiva das suas atividades.

Em Cartas ao Editor, ao lado da expressão de reconhecimento pelos esforços empreendidos no sentido de aperfeiçoamento do trabalho editorial, em duas oportunidades são apontadas sugestões a serem observadas quanto: i) ao necessário rigor na seleção de textos a serem publicados em seções específicas da Revista e ii) à urgência de se aprofundar o debate

interno da área referente à relação entre Educação Física e Ciências do Esporte. Iguais cuidados se estendem em Resenha de revista técnica (Motrivivência, n.2), onde é destacada sua importância para a Educação Física, ao mesmo tempo em que sugere procedimentos gerais a serem adotados no campo editorial a fim de qualificar as publicações na área. Em Relato de Experiência de pesquisador visitante explicita ações desenvolvidas em Universidades brasileiras, apontando as possibilidades que este recurso representa para a oxigenação de estruturas acadêmicas envolvidas na produção e veiculação do conhecimento científico.

Na sequência, identifica-se *terceira vertente* no sentido de relatar e/ou analisar políticas e ações desenvolvidas em instituições de ensino (7 resumos). Os primeiros trabalhos explicitam a constituição e atividades relativas a cinco anos do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da FEF/Unicamp, além de apresentar os balizamentos operacionais que regulam as ações coletivas de seus integrantes. Neste mesmo sentido, também são relatadas as ações do Departamento de Ciências do Esporte (DCE) da FEF/Unicamp, seja em termos amplos de ensino, pesquisa e extensão, seja especificamente em relação à disciplina Educação Física Desportiva (EF 101/103), oferecida pelo DCE aos universitários dos diversos cursos da Unicamp, em paralelo à expansão das atividades de extensão para a comunidade, apontando como alternativa a tentativa de compatibilizar sua obrigatoriedade com os interesses singulares e com a grade curricular dos acadêmicos.

Na apreciação crítica de aspectos operacionais de programas de pós-graduação nas áreas de Saúde e de Educação Física, foram analisadas questões como forma de ingresso, concessão de bolsas, sistema de créditos, disciplinas obrigatórias, relação orientador/orientando, duração média, julgamentos institucionais e condições para qualificação e defesa de tese. Finaliza este bloco relato de estudo descritivo exploratório sobre percepção valorativa quanto aos objetivos da Educação Física desenvolvido entre acadêmicos ingressantes e concluintes da Faculdade de Educação Física de Sorocaba/SP (FEFISO).

Por fim, *quarta e última tendência* composta de dois trabalhos enfoca a controversa relação Educação Física e Saúde. A análise da participação da Educação Física nos Congressos Brasileiros Unificados de Saúde Escolar, enquanto espaço de veiculação do conhecimento, demonstra ênfase nos aspectos biomédicos, explicitando a necessidade da sua articulação com a área de Saúde Coletiva. De igual modo, evidencia-se relação reducionista e simplista entre atividade física e saúde observada nos programas da disciplina Higiene em Faculdades de Educação Física do Estado de São Paulo.

III. EM BUSCA DE EIXOS NORTEADORES

Referindo-se à linha de pesquisa em exame (PICE), o coordenador do Grupo pontua que *"diferentes aspectos da Metodologia Científica Aplicada às Ciências do Esporte têm sido tomados como objetos específicos de estudo"* (Gonçalves, op.cit., p.1). Efetivamente, o que parece identificar, se não todos, a expressiva maioria dos resumos, é a rigorosa análise do instrumental metodológico adotado na produção e veiculação do conhecimento em EF/CE.

O olhar com que os autores dos diversos resumos focalizam a problemática da pesquisa em Ciências do Esporte tem, todavia, peculiaridades que se verificam ao longo dos trabalhos. A principal delas é a preocupação constante em examinar os critérios de cientificidade da produção acadêmica da área. Em outras palavras, vale dizer que o conhecimento produzido e difundido no campo das Ciências do Esporte, situado em recortes temporais ou de espaços de veiculação específicos, é objeto de análise que procura desvelar os pressupostos teórico-metodológicos da sua produção. Há, aí, clara opção por recursos da estatística descritiva, seguindo linha investigatória orientada na quantificação dos dados em exame. O objetivo de tal análise se volta para mapeamento tanto epistemológico quanto regional e institucional das produções veiculadas, que permitiria a elaboração de políticas destinadas a equalizar as áreas do conhecimento e

incentivar aquelas emergentes, se assim se desejasse. Trabalhos nesta perspectiva também proporcionam dados a serem considerados em estudos longitudinais, interessados em acompanhar o desenvolvimento das pesquisas em EF/CE no Brasil.

Também se persevera no cuidadoso rigor com a questão da linguagem e normatização científicas, interesse presente desde aspectos de estilo redacional até referenciamento bibliográfico. Trata-se de justificada preocupação, face ao compromisso social do pesquisador em disponibilizar à comunidade científica da área os meios e os resultados de suas investigações, o que só é possível através de formas comuns de comunicação, balizadas por normas técnicas. Ainda nesta perspectiva, observa-se a intenção de contribuir, através da crítica atenta e incluyente, para com a qualidade da produção dos periódicos especializados da área de EF/CE.

Outra observação que pode ser feita refere-se ao grupo de publicações que objetivam explicitar a produção realizada no interior das instituições, especialmente as públicas, do nível *micro* (experiências pessoais) ao *macro* (institucional). Esta *prestação de contas* à sociedade sequer seria destacável não tivesse este país a estranha cultura de confundir os interesses sociais com os privados, a estes destinando o bônus, àqueles, o ônus do que se produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, julga-se importante fazer referência ao modo coletivo de produção que caracteriza o Grupo e que, inclusive, é sugerido em trabalhos aqui revisitados. Para além do saudável exercício de democracia e pluralismo acadêmico, tal forma de fazer ciência implica na aprendizagem de autonomia que rime com solidariedade, predicados mais do que necessários neste momento de mudanças paradigmáticas, em que se considera esgotado o modelo romântico do pesquisador solitário e auto-suficiente.

A ciência que se anuncia para o próximo milênio certamente será em muito resultante de ações interdisciplinares e colaborativas entre pesquisadores e grupos de pesquisa, prática que, entende-se, o Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da FEF/Unicamp vem procurando implementar em suas atividades, contribuindo também pela referência de aplicação.

Referência Bibliográfica:

GONÇALVES, Aguinaldo (coord.). A Bibliografia do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física: 140 resumos de 8 anos de publicação. Campinas, DCE/FEF/Unicamp, 1996.

GTT.7.23. ATIVIDADE FÍSICA NA ACADEMIA: OBJETIVOS DOS ALUNOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Alcyane Marinho e Luiz Guilherme A. Guglielmo*

Resumo: Principalmente (depois dos anos 70) o surgimento das academias de ginástica têm sido um dos maiores fenômenos sociais em todo o mundo, tornando-se uma tentadora opção. Nos dias atuais existem inúmeras opções de escolha para quem quer se aderir à prática dos exercícios físicos. Os objetivos deste estudo foram fortalecidos ainda mais devido a pouca literatura encontrada a respeito do perfil das academias e dos interesses que circundam os seus frequentadores. Assim, este trabalho pretendeu verificar: os objetivos dos alunos que fazem academia; a disponibilidade de tempo desses alunos; a atividade que mais lhes agrada dentro da academia e o que os alunos sentem ao realizar a atividade física.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo os benefícios da atividade física têm despertado o interesse de pesquisadores. E, nesta década, mais do que nunca, este interesse aumenta tendo em vista o grande índice de evidências de doenças correlacionadas à inatividade das pessoas.

Principalmente (depois dos anos 70) o surgimento das academias de ginástica têm sido um dos maiores fenômenos sociais em todo o mundo, tornando-se uma tentadora opção. Nos dias atuais existem inúmeras opções de escolha para quem quer se aderir à prática dos exercícios físicos.

A conscientização da necessidade de uma melhor qualidade de vida vêm provocando mudanças no estilo de vida das pessoas, o qual tende a ser mais fisicamente ativo, por meio da adesão às atividades físicas. Surge mais fortemente a necessidade de uma condição básica de saúde vinculada e compatível ao homem moderno e regrado.

Essa tomada de consciência tem feito com que as pessoas incorporem algum tipo de trabalho físico ao seu cotidiano; seja correndo, andando, nadando, pedalando ou fazendo qualquer outra atividade física.

Iniciada na década de 30, a ginástica de academia era procurada por pessoas que tinham os objetivos de emagrecer, corrigir problemas da coluna e, também, melhorar a estética corporal (Novaes, 1991). Diferentemente desses tempos, hoje, os objetivos se ampliaram e a realidade dentro das academias é outra. Já não existe somente a ginástica propriamente dita; os alunos agora podem contar com diversificadas aulas e com inúmeros, modernos e sofisticados aparelhos.

Os objetivos deste estudo foram fortalecidos ainda mais devido a pouca literatura encontrada a respeito do perfil das academias e dos interesses que circundam os seus frequentadores. Assim, este trabalho pretendeu verificar: os objetivos dos alunos que fazem academia; a disponibilidade de tempo desses alunos; a atividade que mais lhes agrada dentro da academia e o que os alunos sentem ao realizar a atividade física.

REVISÃO DE LITERATURA

Sejam como expressões de lazer, de trabalho ou valorização humana, a atividade física tem chamado grande atenção por parte tanto de psicólogos, como de políticos, sociólogos, filósofos e educadores.

A atividade física tem sido associada ao bem-estar, à saúde, e à qualidade de vida. De acordo com (McArdle e Katch, 1992), a atividade física corresponde a qualquer movimento

* Professores de Educação Física - UNESP - Rio Claro - SP

corporal produzido por músculos e que resulta em um maior dispêndio de energia. E um outro aspecto importante é o conceito de saúde. Este que não corresponde somente a um bem-estar físico, mental e social, mas implica, também, a ausência de doença. Devido aos riscos potenciais de doença que se salientaram proporcionalmente às características do estilo de vida atual (alimentação, vícios e sedentarismo) é que as pessoas têm se conscientizado do verdadeiro valor do exercício.

Alguns fatores relevantes aos quais devemos nos prender e respeitar são: as necessidades, os interesses e os valores que fazem com que o indivíduo procure a atividade física. O homem se vê condicionado pelo trabalho e por seus respectivos valores, não se assumindo e deixando de lado sua identidade particular, deixando de encará-la como parte integrante dos conteúdos e das finalidades da sua existência. Muitos aspectos da vida trabalhista transferiram-se para a área do tempo livre, reduzindo ou limitando o homem nas suas expressões criativas e espontâneas.

O indivíduo adquire características e qualidades de ser social, por meio da socialização, interagindo na sociedade segundo os padrões culturais e os mais variados comportamentos que se mostrem. Desta forma, o indivíduo manifesta características de sua personalidade, atitudes, valores e objetivos. Certamente a idade é um fator de grande relevância que pode influenciar nas mudanças desses padrões e preferências quanto as atividades de lazer (Parker, 1978).

A motivação é um outro aspecto relevante a se considerar. Ela sempre faz com que alguma coisa se inicie, mantendo e intensificando o comportamento humano, intrínseca ou extrinsecamente (Cardinal e Melville, 1988).

OBJETIVOS

Este estudo teve os objetivos de verificar:

- 1) Os objetivos dos alunos que fazem academia;
- 2) A disponibilidade de tempo desses alunos;
- 3) A atividade que mais lhes agrada dentro da academia;
- 4) O que os alunos sentem após o término da atividade física.

METODOLOGIA

Sujeitos:

Fizeram parte deste estudo 170 alunos (77 homens e 93 mulheres) de uma academia, de médio porte, no interior do Estado de São Paulo. A média de idade dos alunos está entre

Procedimentos:

Para este estudo foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada composta por um roteiro de questões, onde o sujeito fala mais que o pesquisador, mas na verdade quem orienta é o pesquisador.

Instrumento de coleta de dados:

A entrevista semi-estruturada procurou identificar os objetivos dos alunos que fazem academia; a disponibilidade de tempo desses alunos; a atividade que mais lhes agrada dentro da academia e o que esses alunos sentem ao realizar a atividade física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TABELA 1: Valores expressos em porcentagem de homens e mulheres referentes aos seus objetivos na academia:

	Homens		Mulheres	
Cap. Aeróbia	71	92%	87	93,5%
Res. M. Local.	37	48%	50	53,7%
Emagrecimento	35	45%	73	78%
Hipertrofia	21	27,2%	1	1%
Sociabilização	1	1,3%	2	2%
Treinamento	1	1,3%	0	0%

	Homens		Mulheres	
E-CA-RML	20	26%	52	56%
E-CA	19	24,6%	16	17,2%
CA-H	16	20,7%	1	1%
CA-RML	14	18%	15	16%
CA	5	6,4%	4	4,3%
E	2	2,6%	1	1%
H	1	1,3%	1	1%
E-RML	0	0	3	3,2%

* E: emagrecimento; CA: capacidade aeróbia; RML: resistência muscular localizada; H: hipertrofia

Com estes dados pode-se constatar que tanto os homens quanto as mulheres estão, principalmente, preocupados com a capacidade aeróbia, com a melhoria ou manutenção da saúde. Fato este que vem ressaltar a importância que a atividade física tem tido nos dias atuais na vida das pessoas. Estes resultados demonstram claramente que as pessoas estão mais preocupadas com uma melhor qualidade de vida, deixando a estética em segundo plano.

Um segundo fator relevante é o quanto as mulheres estão voltadas à estética corporal, quando comparado com os homens. 78% das mulheres têm o objetivo de emagrecer, enquanto apenas 45% dos homens tem esta preocupação. No entanto, 27% dos homens tem como objetivo ganhar massa muscular, diferentemente das mulheres com apenas 1%. Dado este que vem comprovar que o homem também quer ficar bonito, forte... O culto ao belo corpo ainda é evidente!

Somente 3% do total dos alunos respondeu que vai à academia para conversar, bater-papo, estar com outras pessoas, enfim, sociabilizar-se. Por que? Grande parte das pessoas pode conseguir satisfazer-se, no lazer, com atividades individuais, entretanto, na maioria das vezes há a dependência de outras pessoas para a realização de diferentes atividades. Quando falamos de grupos deparamo-nos com diferentes necessidades, expectativas, interesses e motivos de seus participantes. Assim, em grupo, o prazer compartilhado, provavelmente, é maior. Kraus (apud Gaelzer, 1979) afirma que a influência do grupo sobre o comportamento social individual é grande. Não se pode esquecer da liberdade de ação e espontaneidade que também são características das dinâmicas de grupos e buscam a satisfação de suas necessidades.

Talvez, infelizmente, os alunos tenham, ainda, certos receios de se assumir enquanto ser social, que por mais que consiga viver sozinho, prefere não fazê-lo!

TABELA 2: Valores expressos em porcentagem de homens e mulheres referentes a atividade que os alunos mais gostam na academia:

	Homens		Mulheres	
Musculação	14	18%	9	9,6%
Bicicleta	10	13%	6	6,4%
Esteira	8	10,3%	13	14%
Aulas de Ginástica	3	3,8%	26	28,5%
Alongamento	1	1,2%	4	4,3%
Dança	0	0%	4	4,3%
Todas atividades	2	2,6%	6	6,4%
Não gostam de nada	0	0%	6	6,4%
Não responderam	37	48%	18	19,3%

A esteira e da bicicleta tem porcentagens de procura proporcionais para homens e mulheres.

Somente 6,4% das mulheres não gosta de nenhuma atividade. São estas mulheres que mesmo não gostando de fazer atividade física, fazem por necessidade.

Não responderam a questão 48% dos homens e 19,3% das mulheres. Estas porcentagens representam os alunos que nunca fizeram academia e que, portanto, não podem ainda apontar as atividades que mais gostam.

A atividade mais escolhida pelos homens foi a musculação (18%), já pelas mulheres, a atividade mais escolhida foi a ginástica. O que pode ser comentado é que, provavelmente, por mais que os homens queiram e tenham curiosidade por fazer uma aula de ginástica, ainda se sentem um pouco envergonhados, respondendo: "...só tem mulher na sala... é coisa de mulher". Além do mais as aulas de ginástica, segundo eles, não trazem os resultados por eles esperados, que são: um corpo mais belo e mais forte; optando, desta forma para a musculação. Estes dados vão de encontro a alguns estudos que afirmam a prática da musculação com o objetivo de melhorar a estética (Moreira, 1996; Novaes, 1995; e Contursi, 1986).

O mesmo que ocorre com a ginástica, acontece também com a dança e com o alongamento, no entanto em escalas menores de apreciação e procura.

TABELA 3: Valores expressos em porcentagem de homens e mulheres referentes a disponibilidade de tempo para ficar na academia:

Horas	Homens		Mulheres	
1h	13	15,5%	12	13%
1h 30	32	41,5%	29	31%
2h	22	28%	42	45%
2h30	4	4,3%	5	5,3%
3	4	4,3%	5	5,3%
toda tarde	2	2,5%	0	0%

Entre 1hora e 1h30min os homens têm maior disponibilidade para fazer atividade física que as mulheres.

O período de 2 horas é o mais apontado, do número total de alunos, por homens e mulheres. No entanto, os homens (41,5%) preferem e ficam na academia durante 2 horas, mais que as mulheres (31%).

De 2h30min a 3 horas as porcentagens foram pequenas, o que provavelmente implica que as pessoas não têm muito tempo para ficar na academia, ou melhor, que ficam somente o tempo suficiente e necessário às suas necessidades.

Segundo Camargo (1993), “o indivíduo inicia e dosa o seu trabalho não com base nos ciclos naturais do tempo e da estrutura psicossomática, mas na lógica da produção. Faça chuva ou faça sol, esteja claro ou escuro, o relógio de ponto estabelece a jornada de trabalho. E a intensidade desse trabalho é determinada independentemente das condições de escolhas pessoais” (p.03). Isto é, por mais que os alunos queiram ficar mais tempo desfrutando da academia, eles não podem, pois o trabalho não os permite.

* Quantas vezes por semana os alunos pretendem ir à academia:

Vezes/semana	Homens		Mulheres	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
2	5	6,5%	8	8,6%
3	16	20%	33	35,45%
4	20	30%	17	18%
5	35	45,4%	36	38,7%

Dos 170 alunos analisados, homens e mulheres, 41,7% respondeu que pretende ir à academia 5 vezes durante a semana, no entanto, do total de homens 45,4% tem disponibilidade de ir 5 vezes na semana se comparado com 38,7% das mulheres.

Por outro lado, 21,7% dos 170 alunos, tem disponibilidade de ir à academia 4 vezes por semana e 28,7% do total tem disponibilidade de ir 3 vezes e, com menores porcentagens está o período de 2 vezes por semana com 7,6% do total.

Os resultados sugerem que de 2 a 3 vezes por semana as mulheres têm maior disponibilidade de tempo que os homens e, por outro lado, de 4 a 5 vezes por semana os homens têm maior disponibilidade que as mulheres.

TABELA 4: Valores expressos em porcentagem de homens e mulheres com relação ao que os alunos sentem após o término da atividade física na academia:

	Homens		Mulheres	
	Quantidade	Porcentagem	Quantidade	Porcentagem
Bem-estar	24	31%	19	20,4%
Relaxado	17	21,5%	28	30%
Cansado +	12	15%	7	7,5%
Disposto	3	3,8%	15	16%
Cansaço –	10	13%	6	6,4%
Aliviado	5	6,4%	6	6,4%
Nada	6	7,7%	12	13%

Dos 170 alunos 26,4% disseram que se sentem relaxados ao fazer atividade física

25% dos alunos disseram que a atividade física lhes causa bem-estar.

11% dos alunos se sentem cansados, porém referem-se a um cansaço positivo, o qual passa a ser gostoso!

10,5% dos alunos sentem-se dispostos.

11% dos alunos sentem-se muito cansados e não gostam nem um pouco de fazer a atividade física.

6,4% sentem-se aliviados, com uma sensação de dever cumprido, e, na verdade, fazem a atividade física somente por necessidade e não por prazer.

10,5% dos alunos disseram que não sentem nada. Na verdade, eles devem sentir, no entanto, não conseguem se expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1) Podemos verificar por meio dos resultados que a visão de corpo do homem tem se modificado, como indicado pelo fator estético em segundo plano, surgindo, assim, a preocupação com uma melhor qualidade de vida. O homem realmente tem se conscientizado do verdadeiro valor da atividade física em sua vida!

2) O aluno entra na academia querendo de qualquer forma atingir os seus objetivos. E quer rápido, de preferência na hora! A falta de informação do que fazer e como fazer muitas vezes é o principal obstáculo; portanto, o professor precisa esclarecer o aluno como ocorre todo o processo e para isso precisa oferecer toda motivação possível, para que o aluno acredite em suas próprias capacidades e principalmente obtenha resultados.

3) Também, levando-se em conta que a característica do grupo é bem diversificada, e portanto bastante diversificados os seus interesses, parece ser um aspecto positivo existir uma grande variedade de atividades na academia para que seja entendida a maioria das opções dos alunos.

Referências Bibliográficas:

- CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARDINAL, B. J., MELVILLE, S. *Aumentando a motivação Intrínseca de seus atletas na sala de musculação*. Sprint - Revista Técnica de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, n. 39, 45-46, 1988.
- CONTURSI, L. T. *Ginástica de academia*. Rio de Janeiro: Sprint, 1986.
- GAELZER, L. *O comportamento no lazer*. Porto Alegre: UFRGS, 1979.
- MCARDLE, D. W.; KATCH, F. I.; KATCH, V. L. *Fisiologia do exercício - energia, nutrição e desempenho humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 3ª. ed., 1992.
- MOREIRA, O. S. *Musculação em academias: causas do abandono*. Monografia de conclusão de curso. UNESP - Rio Claro, 1996.
- NOVAES, J. S. *Ginástica em academia no Rio de Janeiro: uma Pesquisa Histórico-descritiva*. Rio de Janeiro: Sprint, 1991.
- PARKER, S. *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GTT.8.1. O SURGIMENTO DO BASQUETEBOL FEMININO NO RIO GRANDE DO NORTE

Agrio de Oliveira Chacon Filho^{*}, Sonia Cristina Ferreira Maia^{**}
Alessandra Souza Oliveira^{***}, Katia Brandão Cavalcanti^{****}

Resumo: O presente estudo pretende documentar o surgimento do basquetebol feminino no Rio Grande do Norte, prestando uma homenagem as pioneiras, que com muito esforço e dedicação ao esporte colocaram o nome do Estado do RN num elevado patamar na história do basquetebol nacional. Este estudo caracteriza como uma pesquisa histórica, focalizando a História de Vida através da História Oral. Como fonte de dados serão utilizados documentos, objetos e testemunhas orais de atletas, dirigentes, técnicos e outros atores sociais envolvidos com o basquetebol feminino no Rio Grande do Norte durante a época de seu surgimento, principalmente durante a década de 60. Como técnica de coleta de dados está sendo utilizada a entrevista semi-estruturada.

1. Introdução

Na cultura ocidental, a formação educacional da mulher esteve vinculada à família, à procriação, a servir o marido, ao trabalho doméstico. Considerada na maioria das sociedades como o "sexo frágil".

A relação de dependência da mulher sobre o homem é muito forte em nossa cultura, se estendendo no ramo esportivo, onde nos primórdios dos tempos, o esporte era somente praticado por homens, restando às mulheres a situação de espectadoras do processo (Blanchard e Cheska, 1986).

A prática do esporte não representa influência negativa para o organismo feminino, como se pensava, pelo contrário, contribui para o desenvolvimento integral, corrigindo deficiências setoriais (Pini, 1978). Diz ainda o autor que, o envolvimento da mulher em atividades esportivas contribuem para mantê-la num equilíbrio físico e psíquico que é imprescindível à vida.

O esporte quando surgiu para as mulheres tinha como finalidade o lazer, e aos poucos foi se firmando em campeonatos, através de lutas para conquistar seu espaço no esporte. Foi em Paris, no ano de 1922, que surgiu a União Esportiva Feminina, com objetivo de firmar o esporte a nível internacional (Pini, 1978).

Porém, considerando a problemática da mulher no esporte, e principalmente, as conquistas das primeiras atletas do basquetebol no Estado do Rio Grande do Norte, em sua fundação, coloca-se para este estudo, a necessidade de se documentar esta história, homenageando os atores do processo ainda vivos.

2. Objetivo do Estudo

O presente estudo pretende documentar o surgimento do basquetebol feminino no Rio Grande do Norte, prestando uma homenagem as pioneiras, que com muito esforço e dedicação ao esporte, colocaram o nome do nosso Estado em um elevado patamar na história do basquetebol nacional.

3. Justificativa

* Especialista em Ciências do Esporte - Deptº de Educação Física - UFRN

** Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte

*** Bolsista de Iniciação Científica - UFRN

**** Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

A relevância da pesquisa está vinculada as conquistas obtidas por essas mulheres, num País onde o preconceito e distorções sobre os valores femininos são bastante acentuados.

Tendo em vista também a criação do Museu do Esporte em nosso Estado, torna-se necessário reconstituir esta história quando se tem ainda a maioria dos atores vivos para contar cada qual a sua história, o seu envolvimento com o basquetebol feminino no Rio Grande do Norte.

Esta pesquisa abre perspectivas para que outras iniciativas com outras modalidades esportivas possam vir a ser realizadas com o objetivo de registrar progressivamente a História do Esporte no Rio Grande do Norte.

4. Pressupostos Conceituais

Para realização desta pesquisa, foram estabelecidos alguns pressupostos teóricos que nortearão todo o desenvolvimento das diferentes etapas dessa investigação histórica.

1. O tempo livre é o tempo liberado de todas as obrigações sociais e pessoais do indivíduo (Dumazedier, 1994).
2. O lazer é um modelo cultural de prática social que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos (Camargo, 1992).
3. Esporte-educação deve ser desenvolvido na escola com o sentido educativo (Tubino, 1992).
4. Esporte-participação é referenciado com o princípio do prazer lúdico, com finalidade do bem-estar social do praticante (Tubino, 1992).
5. Esporte-performance é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade, propiciando o esporte-espetáculo (Tubino, 1992).

5. Metodologia

5.1 Caracterização da Pesquisa

Do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizará a pesquisa histórica como procedimento de investigação, focalizando histórias de vida, através da História Oral.

Na abordagem qualitativa o fenômeno participativo é o centro da questão, sendo relevante quatro dimensões: *“representatividade, legitimidade, participação da base e planejamento participativo auto-sustentado”* (Demo, 1991, pp. 30-31). Este tipo de pesquisa tem avançado nos últimos anos no campo da Educação Física, abrangendo outras formas de conhecimento.

Para Richardson (1985) a pesquisa histórica não está interessado, em todos os acontecimentos do homem no mundo mas, particularmente, com o registro dos acontecimentos. O autor apoiou-se em Borg para definir a pesquisa histórica que consiste em *“localizar, avaliar e sintetizar sistemática e objetivamente as provas, para estabelecer os fatos e obter conclusões referentes aos acontecimentos do passado”* (p.199).

Os objetivos básicos da pesquisa histórica são: *“produzir um registro fiel do passado e contribuir para a solução de problemas atuais”* (Richardson, 1985, pp.199-200).

Nesta investigação, conjugam-se alguns métodos e técnicas de pesquisa, visando documentar o surgimento do basquetebol feminino no Rio Grande do Norte. Dessa forma, serão utilizados Histórias de Vidas das atletas precursoras do basquetebol no Rio Grande do Norte através da técnica da História Oral. Além disso, outras abordagens serão utilizadas com dirigentes e técnicos que estiveram envolvidos com esta modalidade esportiva no início de seu surgimento.

A História de Vida é um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção de informações contidas na vida de uma ou de várias pessoas (Chizzotti, 1995). O uso da técnica de

História Oral na produção de documentos históricos é bastante recente. O uso da fonte oral em pesquisa valoriza a subjetividade dos indivíduos envolvidos num determinado contexto histórico-social.

5.2 Atores Sociais como Fontes de Dados

Como fontes de dados serão utilizados documentos, objetos e testemunhos órais de atletas, dirigentes, técnicos e outros atores sociais envolvidos com o basquetebol feminino no Rio Grande do Norte durante a época de seu surgimento, principalmente, durante a década de 60.

5.3 Instrumentos para Coleta de Dados

Utilizaremos como técnica para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos.

A opção pela entrevista semi-estruturada se justifica pela vantagem, quando comparada a outros instrumentos de captação de dados pela melhor obtenção de opiniões dos sujeitos, permitindo ao pesquisador pedir esclarecimentos imediatos sobre as informações confusas (Selltiz citado por Montenegro, 1994).

Na entrevista de onde será extraído o discurso pode não se constituir o retrato fiel do passado mas, assegura ao pesquisador que é a percepção que o sujeito tem de uma dada realidade.

A etapa inicial da entrevista é um primeiro contato com os sujeitos, podendo ocorrer um segundo encontro para se buscar a fidedignidade da história relatada.

Em documentos cedidos pela Federação Norteriograndense de Basquetebol- FNB, jornais e revistas serão confrontados as informações contidas nos relatos biográficos. Entretanto, será valorizada a subjetividade das emoções e dos juízos de valor nas histórias de vida de cada ator social participante desse processo.

5.4 Avaliação dos Dados e Reconstituição Histórica

A análise dos dados obtidos através das entrevistas será realizada em três etapas: a primeira é o registro geral, que se constitui da transcrição na íntegra das entrevistas; a segunda, é o registro cronológico e a terceira, é o registro temático das informações fornecidas por cada ator social, visando reconstituir a trajetória do movimento do basquetebol feminino, desde o seu surgimento e sua evolução durante a década de 60.

6. Bibliografia Básica

- BEST, J. W. (1974) *Como Investigar en Educacion*. Madrid: Morata.
- BLANCHARD, K.; CHESKA, A T. (1986) *Antropologia Del Deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- CAMARGO, L. O L. (1992) *O que é Lazer*. São Paulo: Brasiliense.
- CHIZZOTTI, A (1995) *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1991) *Avaliação Qualitativa*. São Paulo: Cortez.
- DUMAZEDIER, J. (1980) *Valores e Conteúdos Culturais do Lazer*. São Paulo: SESC
- _____ (1994) *A Revolução Cultural do Tempo Livre*. São Paulo: SESC.
- DUNNING, E. G.; MAGUIRE, J. A; PEARTON, R. E. (1993) *The Sports Process: a comparative and developmental approach*. Canada: Human Kinetics.
- HAGUETTE, T. M. F. (1992) *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- HART, M. M. (1974) *Sport in the Socio-Cultural Process*. California: W.C.B.
- INGHAM, A G.; LOY, J. W. (1993) *Sport in Social Development: traditions, transitions, and transformations*. Canada: Human Kinetics.
- JR, J. W. L.; KENYON, G. S.; MCPHERSON, B. D. (1981) *Sport, Culture and Society: a reader on the sociology of sport*. Philadelphia: Lea & Febiger.

- KÉPÈS, S.; THIRIET, M. (1994) **Mulheres de 50 Anos: Como viver plenamente esta nova idade**. Porto Alegre: L&PM.
- LÜSCHEN, G.; WEIS, K. (1979) **Sociologia Del Deporte**. Spain: Miñón.
- MEIHY, J. C. S. B. (1996) **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola.
- MCPHERSON, B. D.; CURTIS, J. E.; LOY, J.W.(1989) **The Social Significance of Sport: na introduction to the sociology of sport**. United States: Human Kinetics.
- MONTENEGRO, P. C. A (1994) **O Sentido de Aluno-Criança no Imaginário de Futuros Professores de Educação Física**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado.
- PINI, M. C. (1978) **Fisiologia Esportiva**. Rio de Janeiro: Guanabara.
- POTH, M. A. E. (1992) **A Mulher de meia-idade: escolhas e desafios para as mulheres maduras de hoje**. Rio de Janeiro: Rio Fundo.
- RICHARDSON, R. J. (1985) **Pesquisa Social**. São Paulo:Atlas.
- REES, R. C.; MIRACLE, A. W. (1986) **Sport and Social Theory**. Canada: Human Kinetics.
- SHAW, S. M.; DURANTAYE.; BOUILLIN-DARTEVELLE, R. (Eds.) (1992). **Feminist Perspectives on Leisure. Society and Leisure**, 15 (1).
- SPARKES, A. C.; TEMPLIN, T. J. (1992) **Lifes histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality**. In Andrew C. SPARKES (Org.) **Research in physical education and sport: exploring alternative visions**. Londres: Falmer Press.
- TAFFAREL, C. N.; FRANÇA, T. L. (1994) **A Mulher no Esporte: O Espaço Social das Práticas Esportivas e de Produção do Conhecimento Científico**. Santa Maria: Revista Brasileira de Ciência do Esporte.
- THOMAS, R. J.; NELSON, J. K. (1990) **Research methods in physical activity**. Champaign: Human Kinetics.
- TUBINO, M. J. G. (1992) **Dimensões Sociais do Esporte**. São Paulo: Cortez.
- VILANOVA, M. (1992) **Pensar a subjetividade: estatística e fonte orais**. In Marieta MORAES (Org.) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/Finep.
- YIANNAKIS, A. ; GREENDORFER, S. L. (1992) **Applied Sociology of Sport**. Canada: Human Kinetics.

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090
Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.8.2. AVALIAÇÃO DA APTIDÃO FÍSICA NA EQUIPE JUVENIL DE VOLEIBOL MASCULINO DO ESPORTE CLUBE BANESPA

Marcelo Massa* e Maria Tereza Silveira Böhme**

Resumo: O objetivo do presente estudo foi analisar o quanto atletas juvenis de voleibol se aproximam e/ou se afastam dos valores encontrados para a população e dos valores encontrados na literatura para atletas adultos de alto nível. Para tanto, 15 atletas da equipe juvenil de voleibol do E.C. Banespa, com média de idade de 18,2 anos, foram submetidos à medidas de peso, estatura, dobras cutâneas e testes de impulsão vertical com e sem auxílio dos membros superiores, segundo padronização CELAFISCS. Os resultados expressos em índice Z mostraram que: a) para estatura apenas três atletas juvenis ficaram próximos do valor médio esperado para o voleibol; b) para adiposidade o valor médio dos atletas juvenis foi superior ao esperado para o voleibol de alto nível, indicando a necessidade de um trabalho específico para os atletas que apresentam valores individuais acima da média e c) para IVC e IVS os atletas juvenis tiveram resultados médios superiores aos vistos na literatura.

Introdução

A seleção de talentos sempre foi o alvo de profissionais que trabalham com a obtenção de resultados de rendimento. No entanto, ainda nos dias de hoje, existe uma grande dificuldade em se determinar em idades pré-adultas o que realmente distingue um atleta de alto nível de uma pessoa normal (Hebbelinck, 1990). Na prática, observa-se, que a seleção de talentos tem sido realizada com base em experiências pessoais de cada treinador, onde apenas um "olhar" seria suficiente para diagnosticar, em idade precoce, toda uma complexidade de elementos determinantes da performance específica de uma modalidade e passíveis de serem projetados na idade adulta e por consequência determinarem o alto nível de um indivíduo.

Com relação a promoção de talentos, pode-se dizer que se os processos de seleção de talentos esportivos ainda não são suficientemente consistentes, a promoção dos mesmos, desta forma, é muito menos garantida e não possui nenhuma fundamentação específica, ou seja, normalmente os profissionais que atuam na área repetem a mesma metodologia de treinamento que é realizada pelos atletas adultos, exigindo resultados a curto prazo, a preparação específica precoce, cargas unilaterais, monótonas e intensas de treinamento, e, por esse comportamento errôneo acabam afetando o sucesso da promoção de talentos esportivos. Como sabemos, crianças não são adultos em miniatura e, portanto, os processos de promoção de talentos precisam ser revistos para que atendam as necessidades que envolvem os períodos de crescimento e desenvolvimento e a individualidade de cada criança e/ou adolescente, apenas desta forma estaríamos respeitando e promovendo um futuro talento, pois a promoção de talentos deve ser vista como um processo lento, cíclico e contínuo, composto por avaliações periódicas e medidas que possibilitem o desenvolvimento de capacidades e habilidades esportivas, levando o atleta a seu desempenho esportivo máximo (Böhme, 1995; Weineck, 1991).

O interessante é observar, particularmente em nosso país, que mesmo sem o apoio e a abordagem científica esperada atletas e equipes nacionais de alto nível tem sido revelados para o cenário mundial. Então para que conceituar os processos de seleção e promoção de talentos? Para que fundamentá-los se já temos resultados?

* Mestrando na Área de Biodinâmica do Movimento Humano da EEFÉ-USP, Apoio Financeiro: FAPESP.

** Departamento de Esporte da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

As respostas para essas perguntas tem sido amplamente discutidas por profissionais que atuam na área e por pesquisadores. De forma geral, observa-se que uma criança/adolescente tem se tornado atleta de alto nível, muitas vezes, por obra do "acaso". Para um mero observador de resultados isso já seria suficiente pois o que interessa a ele é apenas o resultado e não o processo que o gerou. No entanto, mesmo havendo a inexistência de estudos que permitam afirmar isto, pode-se observar na prática que existe uma infinidade de talentos que são desperdiçados devido a má capacitação dos profissionais que atuam na área, a falta de conhecimento científico sobre as especificidades bio-psico-sociais pertinentes a cada modalidade, o emprego incorreto de metodologias e cargas de treinamento e o mal uso dos conhecimentos já existentes na avaliação em educação física e esportes. O que o "mero observador" enxerga é, portanto, apenas uma amostra mínima de atletas que "sobreviveram" as imperfeições do nosso trabalho ou que, pelo próprio acaso, tiveram a oportunidade de serem treinados por profissionais capacitados.

Para Hebbelinck (1990) a determinação do perfil de aptidão física e identificação de talentos esportivos deve partir dos resultados populacionais e características de performance específicas a cada modalidade esportiva. Matsudo (1996), relata a existência de dificuldades e a necessidade de esforços na criação de um modelo perfeito de detecção de talentos devido ao grande número de variáveis interdependentes, questionando então o uso único e exclusivo da experiência e do "olhar" na seleção e promoção de talentos.

Uma proposta que pode ser usada na identificação de talentos esportivos foi apresentada por Matsudo (1986) e recebeu o nome de estratégia-Z. A estratégia-Z propõe identificar talentos a partir dos resultados do padrão de referência de aptidão física populacional e de equipes de alto nível competitivo. Esse instrumento permite diagnosticar o perfil de aptidão física e determinar, em termos percentuais, a possibilidade de um indivíduo obter sucesso em determinada modalidade esportiva.

A estratégia-Z tem sido utilizada em diferentes modalidades como voleibol, ginástica olímpica, futebol, basquetebol, atletismo e natação (Azzi, 1989; Figueira Júnior, 1996; Fuenzalida, 1987; Matsudo, 1986 e 1996; Rodrigues, 1987; Silva, 1988; Soares, 1986; Souza, 1988), e tem sido um instrumento de análise que pode ser visto como um elemento de ajuda na busca de uma melhor interpretação de resultados, podendo corroborar para a seleção de talentos esportivos. Além disso, a estratégia-Z pode ser considerada um instrumento de fácil aplicabilidade e baixo custo, podendo ser utilizada em larga escala.

Com relação ao voleibol, para se obter resultados de alta performance, devemos considerar as características antropométricas, metabólicas e neuromotoras (Caldeira, 1986(1); Figueira Júnior, 1990 e 1993; Higajo, 1991). Além dessas características será necessário também um acompanhamento sistemático da preparação física, técnica e tática (Caldeira, 1987; Mola, 1994 (1); Pinto, 1993).

Com o objetivo de selecionar e promover futuros talentos e assim procurar manter a posição de elite alcançada pelo clube e pelo Brasil nos últimos 12 anos, o E.C. Banespa através do Projeto "Volleyball Banespa" busca realizar um trabalho de base com categorias menores (pré-mirim, mirim, infantil, infanto-juvenil e juvenil) objetivando formar atletas de alto nível para competições nacionais e internacionais. Este trabalho, por enquanto, tem contado com incentivo financeiro por parte do Banco Banespa que proporciona uma estrutura com respaldo nos níveis físicos (quadras, materiais esportivos, uniformes, etc), pessoais (equipe técnica, educação, alimentação, assistência a saúde e moradia), e financeiro (ajuda de custo). (Mola, 1994 (2))

O presente trabalho abordará a análise de uma bateria de testes que envolvem o período de promoção de talentos de atletas juvenis do E.C. Banespa, ou seja, são testes realizados em atletas que já foram selecionados e que estão sendo periodicamente avaliados e acompanhados, de

forma cíclica e contínua e que atualmente encontram-se em fase de preparação para o campeonato nacional da categoria. Assim, o objetivo desse estudo é verificar o quanto os atletas juvenis se aproximam e/ou se afastam dos valores encontrados para a população e dos valores encontrados na literatura para atletas adultos de alto nível.

Material e Método

Para realização do estudo foram analisados 15 atletas da equipe juvenil de voleibol masculino do Esporte Clube Banespa, com média de idade de 18,2 anos. A avaliação foi realizada no início do mês de fevereiro, período que corresponde a fase inicial dos treinamentos. Todos os atletas foram submetidos à medidas de: peso(p), altura(a), adiposidade(dc), medidas pela técnica de dobras cutâneas sendo tríceps, subescapular e suprailíaca ($\times 3dc$). A análise das variáveis neuromotoras foi realizada considerando os testes de performance de impulsão vertical sem (IVS) e com auxílio dos membros superiores (IVC), segundo padronização do CELAFISCS.

Para a análise dos resultados foi utilizada a estratégia-Z CELAFISCS, que tem sido apresentada como um indicador para detecção e promoção de talentos esportivos (Andrade, 1993; Hebbelinck, 1990; Matsudo, 1986 e 1996; Silva, 1988).

Essa análise permite comparar resultados de indivíduos de diferentes idades, sexos e níveis de aptidão física, com os valores absolutos do padrão de referência populacional. Pode-se dizer que o Z indica quanto um resultado em particular se afasta da média em termos de desvio padrão. Os valores de probabilidade para diferentes valores de Z explicam em que posição um indivíduo se encontra na distribuição de normalidade na população e seu distanciamento do valor central. Por exemplo se obtivermos um Z de 2 (dois), isto representaria que o indivíduo se encontra a dois desvios acima da média populacional, significando que este indivíduo apresenta valores superiores a 95,44% dos resultados apresentados pela população, sugerindo que apenas 4,56% da população poderia apresentar resultados superiores a este (Figueira Júnior, 1996).

Resultados e Discussão

Diversos estudos tem apontado a importância da estatura para a alta performance no voleibol. Caldeira (1986 (2)), em um estudo comparando as seleções masculinas adultas de 1980 e de 1986, evidenciou um aumento na estrutura da equipe para o ano de 1986. Outros autores, como Matsudo e col. 1986, também mostram resultados semelhantes quando observam a variável estatura na equipe titular e principalmente nos atletas considerados excepcionais na equipe. Em um estudo realizado por Matsudo (1996), a equipe de voleibol masculino brasileira, campeã olímpica do ano de 1992, apresentou um Z igual a 3,4 para estatura. Matsudo (1996), ainda acrescenta que para prever se uma criança apresentará ou não a estatura exigida pelo esporte de alto nível na idade adulta basta verificar o Z atual de estatura da criança e, a exemplo do Z adulto que foi citado acima para estatura no voleibol, se ela apresentar um Z aproximado a 3,4 poderá este ser aceito como um forte indicador para a manutenção da variável estatura e assim levá-la a um alto rendimento caso a mesma criança apresente outras variáveis que também corroborem para a complexidade exigida pelo voleibol.

Com relação ao presente estudo, dos atletas abordados no E.C. Banespa três deles apresentaram o Z para estatura próximo ao considerado ideal por Matsudo (1996) (tabela-1). O atleta 3 e o atleta 5 apresentaram um Z para estatura de 3,1 e 3,0 respectivamente; o atleta 14 apresentou um Z de 4,2, estando acima do valor médio esperado para o voleibol ($Z=3,4$). Desta forma, pode-se dizer que estes três atletas apresentam o perfil desejado para a variável estatura no voleibol.

Tabela I: Resultados Antropométricos de Atletas Juvenis de Voleibol Masculino do Esporte Clube Banêspa.

Atleta	Peso	z	Estatura	z	Adiposidade	z
1	79,9	2,3	196	2,7	7,93	0,0
2	95,3	4,2	197,5	2,9	18,13	3,9
3	100,5	4,9	199,5	3,1	11,13	1,2
4	84,3	2,8	192	2,2	10,53	1,0
5	94,2	4,1	198,5	3,0	14,73	2,6
6	85,3	3,0	191	2,0	9,27	0,5
7	86,3	3,1	195	2,5	14,00	2,3
8	80,3	2,3	189	1,8	14,53	2,5
9	74,7	1,6	193,5	2,4	8,27	0,1
10	80,8	2,4	190	1,9	9,07	0,4
11	89	3,4	192	2,2	16,00	3,1
12	72,4	1,4	187	1,5	9,07	0,4
13	76	1,8	191	2,0	9,20	0,5
14	108,4	5,9	208,5	4,2	16,00	3,1
15	78,4	2,1	193	2,3	11,60	1,4
x Grupo	85,72	3,0	194,23	2,4	11,96	1,5

Pode-se observar também que os mesmos três atletas que apresentam o Z estatura favorável para o voleibol de alto nível apresentam um Z para peso e adiposidade muito diferentes do esperado para atletas de alto nível no voleibol. Matsudo (1996) define como Z ideal para peso o valor de 2,9 e para adiposidade o valor de -0,4, sendo que o atleta 3 apresenta Z para peso de 4,9 e adiposidade 1,2; o atleta 5 apresenta Z para peso de 4,1 e adiposidade 2,6; e o atleta 14 apresenta Z para peso de 5,9 e adiposidade 3,1. O mais importante desta observação é que, através deste conhecimento, os profissionais que atuam na comissão técnica do E.C. Banêspa, principalmente preparadores físicos e nutricionistas, podem estar adequando a alimentação e especificando o treinamento para que estes três atletas, ainda na fase de promoção de talentos, tenham estas duas variáveis trabalhadas pois as mesmas são passíveis de melhora e influem na performance.

Outra variável analisada que exerce juntamente com a estatura grande influência na performance do voleibol de alto nível são os saltos verticais com e sem auxílio dos membros superiores. O voleibol, tendo se tornado um jogo com grande número de saltos, empregados em situações de ataque e bloqueio, tem exigido por parte dos atletas uma performance cada vez mais elevada pois, quando a estatura de duas equipes de alto nível é praticamente semelhante o que irá diferenciar uma equipe da outra é a altura de impulsão alcançada através do salto vertical e a habilidade individual que cada atleta possui para definir a jogada. Em um estudo realizado com a seleção iugoslava de voleibol masculino de 1985, Heimer et al. (1988), procuraram estabelecer comparações com outros estudos já realizados e que abordavam a variável salto vertical. Comparando os resultados foi possível verificar que a média do salto vertical dos jogadores iugoslavos foi inferior em mais de 12 cm de diferença quando comparados com os jogadores

soviéticos masters e, este valor subiu consideravelmente quando comparados com equipes de seleções mundiais da mesma categoria. Para os autores este fato pode explicar a baixa colocação da seleção iugoslava no Campeonato Europeu de Voleibol Masculino de 1985. Assim, a potência de membros inferiores é mais uma entre outras variáveis que devem ser abordadas quando se estuda a performance no voleibol de alto nível.

Com referência aos valores encontrados para o salto vertical (tabela-II), o presente estudo aponta uma grande superioridade para os resultados dos atletas juvenis do E.C. Banespa ($Z=7,2$) em relação aos valores populacionais. Essa superioridade corrobora com Figueira Júnior (1996) pois, em seu estudo, os valores de Z para a variável IVC discriminaram com uma superioridade média de 99,74% ($Z=4,65$) as atletas da seleção feminina de voleibol adulta em relação a população, da mesma idade e sexo.

Tabela II: Resultados de Impulsão Vertical com auxílio dos braços (IVC) e Impulsão Vertical sem auxílio dos braços (IVS) em atletas Juvenis do E.C. Banespa.

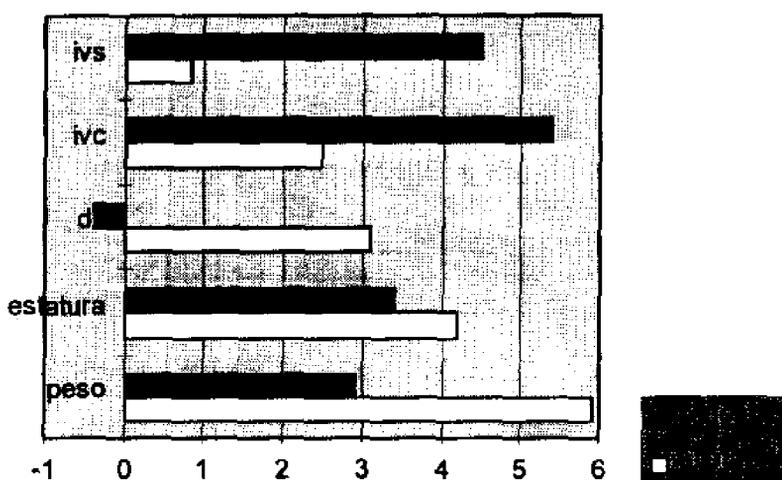
Atleta	IVC	z	IVS	z
1	73	6,6	62	6,3
2	79	7,9	53	4,3
3	-	-	-	-
4	69	5,7	52	4,1
5	65	4,9	53	4,3
6	93	10,9	59	5,6
7	79	7,9	55	4,7
8	77	7,5	58	5,4
9	77	7,5	56	5,0
10	84	9,0	60	5,8
11	77	7,5	60	5,8
12	73	6,6	57	5,2
13	79	7,9	60	5,8
14	54	2,5	37	0,8
15	82	8,5	56	5,0
x Grupo	76	7,2	56	4,9

Assim como a variável IVC, a IVS também apresentou resultados superiores para os atletas juvenis do E.C. Banespa ($Z=4,9$) em relação aos valores populacionais.

Em relação ao estudo de Matsudo (1996), que trouxe resultados da seleção masculina adulta de voleibol de 1992, os atletas do E.C. Banespa ($Z=4,9$) encontraram-se aproximados da média "ideal" relatada por Matsudo ($Z=4,3$) na variável IVS. Na variável IVC, o E.C. Banespa apresentou resultados superiores ($Z=7,2$) aos encontrados por Matsudo (1996) no mesmo estudo ($Z=5,4$).

Tomando novamente como exemplo o atleta 14 (gráfico 1), que apresentou valores ideais para estatura ($Z=4,2$) e valores acima dos desejáveis para peso ($Z=5,9$) e adiposidade ($Z=3,1$), é possível constatar que seus baixos resultados para IVC ($Z=2,47$) e para IVS ($Z=0,84$) podem ser decorrência dos altos valores encontrados para peso e adiposidade que acabaram por prejudicar a sua performance de salto.

Gráfico I: Comparação entre valores do atleta 14 e valores de atletas de elite.



Conclusão

Atualmente o voleibol moderno, levando-se em consideração o elevado nível competitivo e de aptidão física exigida, tornou-se um esporte extremamente seletivo quanto as características dos jogadores. Cada vez mais revela-se importante a adequação da periodização do treinamento e principalmente na necessidade de critérios para o diagnóstico de talentos esportivos. Desta forma a estratégia-Z pode ser considerada um método que pode auxiliar na elaboração de índices específicos a cada modalidade, otimizando os critérios de seleção e promoção de talentos.

Com relação aos resultados obtidos em nosso estudo, pode-se concluir que para a variável estatura os três atletas (3, 5 e 14) que ficaram próximos do desejável para o voleibol de alto nível estavam, em contrapartida, com valores demasiadamente elevados para as variáveis peso e adiposidade, prejudicando os resultados das variáveis IVC e IVS que são essenciais para a performance no voleibol. Levando-se em consideração este conhecimento prévio que é demonstrado pela estratégia-Z ainda na fase de promoção de talentos, torna-se possível a realização de um trabalho específico objetivando a melhora das variáveis que são passíveis de modificação, como peso e adiposidade, e assim, juntamente com a habilidade técnica individual, tentar levar esse atleta ao seu ápice de performance na categoria adulta de rendimento.

Os demais atletas do estudo apresentaram resultados superiores a média populacional mas não foram suficientemente elevados, ficando aquém do esperado como ideal por Matsudo (1996).

Especificamente com relação a bateria de testes que foi utilizada no E.C. Banespa, vale salientar a ausência de testes metabólicos, maturacionais e também outros testes neuromotores como agilidade e força abdominal que são considerados por Figueira Júnior (1996) variáveis fundamentais para a prática do voleibol de alto nível, permitindo discriminar de forma mais consistente um atleta de alto nível de um praticante de nível municipal ou estadual por exemplo. O contexto psicossocial não fez parte do nosso estudo mas é outra variável que deve ser melhor entendida e considerada quando se trata do fenômeno esporte de alto nível.

Bibliografia:

- ANDRADE, D.R.; FRANÇA, N.M.; MATSUDO, S.M.M. e MATSUDO, V.K.R. Modelo biológico para diagnóstico de salud y prescription de atividade física. Archivos de Medicina del Deporte, v.X, n.37, 1993, p.34-48.
- AZZI, M.; DUARTE, C.R.; DIANNO, M.V. e FIGUEIRA JÚNIOR, A J. Perfil de aptidão física da seleção brasileira adulta de voleibol. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.11, n.1, 1989.
- BÖHME, M.T.S. Talento Esportivo I: aspectos teóricos. Revista Paulista de Educação Física, v.8, n.2, p. 90-100, 1994.
- BÖHME, M.T.S. Talento Esportivo II: determinação de talentos esportivos. Revista Paulista de Educação Física, v.9, n.2, p.138-46, 1995.
- BÖHME, M.T.S. Deteccção, seleção e promoção de talentos esportivos: determinação de critérios de desempenho nos aspectos bio-psico-social. São Paulo, 1996. Projeto de pesquisa interdisciplinar do Departamento de Esportes da Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- CALDEIRA, S.; VÍVOLO, M.A; e MATSUDO V.K.R. Somatotipo de voleibolistas brasileiras. In: CELAFISCS - X Anos de Contribuições às Ciências do Esporte, 1ª edição São Caetano do Sul, 1986, p.116-119. (1)
- CALDEIRA, S. e MATSUDO, V.K.R. Estudo comparativo dos parâmetros de aptidão física em voleibolistas de alto nível. In: Anais do XIV Simpósio de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1986, p.27. (2)
- CALDEIRA, S.; TEIXEIRA, G.H. e BRUNORO, J.C. Perfil técnico da seleção brasileira de voleibol masculino. In: XV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1987, p.76.
- FIGUEIRA JÚNIOR, A J. e MATSUDO, V.K.R. Valores de proporcionalidade e correlação de variáveis neuromotoras de atletas de voleibol de ambos os sexos. In: Anais do XVII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1990, p.140.
- FIGUEIRA JÚNIOR, A J.; MATSUDO, V.K.R. Análise cineantropométrica de atletas da seleção brasileira de voleibol de diferentes posições de jogo. In: Anais III Biental de Ciências do Esporte, Poços de Caldas, 1993, p.36.
- FIGUEIRA JÚNIOR, A J.; MATSUDO, V.K.R. Análise do perfil de aptidão física da seleção brasileira de voleibol feminino adulto por posição de jogo. Revista da Área de Ciências Biológicas e da Saúde, v.1, n.1, 1996, p.37-45.
- FUENZALIDA, J.M.G.; MATSUDO, V.K.R. Perfil z de futebolistas profissionais da primeira divisão do estado de São Paulo. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.1, n.2, 1987, p.7-10.
- GOMES, F. A determinação, busca, seleção e promoção do talento esportivo no voleibol. São Paulo, 1996. 58p. Monografia (Bacharelado em Esporte) - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo.
- HEBBELINCK, M. Identificação e desenvolvimento de talentos no esporte: relatos cineantropométricos. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.4, n.1, p.46-62, 1990.
- HEIMER, S.; et al. Some anthropological characteristics of top volleyball players in SFR Yugoslavia. The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, v.28, n.2, 1988, p. 200-8.
- HIGAJO, M.; ANDRADE, D.R. e PEREIRA, M.H.N. Relação entre flexibilidade e a força dos membros inferiores em voleibolistas de alto nível. In: Revista Brasileira de Ciências e Movimento, v.5, n.3, 1991, p.7-12.
- MATSUDO, V.K.R.; RIVET, R.E. e PEREIRA, M.H.N. Protótipo de aptidão física de seleções brasileiras de voleibol de acordo com a Estratégia Z - CELAFISCS. In: CELAFISCS - X Anos de Contribuição às Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1986, p.437.
- MATSUDO, V.K.R. Prediction of Future Athletic Excellence. In: BAR-OR. The Child and Adolescent Athlete. The Encyclopaedia of Sports Science, 1996. Cap.6, p.92-109.

- MOLA, I.C.; ANDRADE, D.R. e SOUZA, M.T. A inter-relação das variáveis técnicas no voleibol. In: Anais do XIX Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1994, p.84. (1)
- MOLA, I.C. Relatório da Avaliação de Aptidão Física no Teste de Seleção de Voleibol Masculino no Esporte Clube Banespa. São Paulo, 1994. (Relatório Técnico E.C.B-S.P) (2)
- PINTO, J.A e TEIXEIRA, T.C.M . Planejamento do voleibol a longo prazo por faixa etária. Revista Mineira de Educação Física, v.1, n.2, 1993, p.5-14.
- RODRIGUES, G.; DUARTE, C.R. e MATSUDO, V.K.R. Perfil Z de jogadores de voleibol em diferentes níveis, In: Anais do XV Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, São Caetano do Sul, 1987, p.21.
- SILVA, R.C. ; RIVET, R.E. Comparação dos valores de aptidão física da seleção brasileira de voleibol masculina adulta, do ano de 1986, por posição de jogo através da estratégia "Z" CELAFISCS. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.2, n.3, p.28-32, 1988.
- SOARES, J.; DUARTE, C.R. e MATSUDO, V.K.R. Perfil de voleibolistas do Centro Olímpico de Treinamento e Pesquisa. In: CELAFISCS - X Anos de Contribuição às Ciências do Esporte, 1ª.edição. São Caetano do Sul, 1986, p.328.
- SOUZA, M.T.; et al. Nível de aptidão física de nadadores de diferentes estilos. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v.2, n.3, 1988, p.19-23.
- WEINECK, J. Biologia do Esporte, São Paulo, Manole, 1991.

Endereço: Marcelo Massa

Rua Castro Alves, 1026 - CEP: 01532-000 - São Paulo - S.P

GTT.8.3. VARIABILIDADE DA FREQUÊNCIA CARDÍACA EM ATLETAS DE BASQUETEBOL: ESTUDO A PARTIR DE EQUIPE INFANTO-JUVENIL DO CAMPEONATO PAULISTA DE 1996.

João Paulo Borin*
Aguinaldo Gonçalves**

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo conhecer a variabilidade do comportamento da frequência cardíaca de basquetebolistas, na realização dos diferentes tipos de fundamentos, ao longo das disputas de cinco partidas do turno da fase de classificação do campeonato paulista. A partir de perspectiva observacional descritiva, a coleta de dados foi realizada nos doze jogadores da equipe masculina do Clube 22 de Agosto/Araraquara/SP. Utilizou-se monitor de frequência cardíaca (Polar Sport Tester ®) para registro dos batimentos e, para análise dos movimentos, câmera filmadora. Os dados coletados foram armazenados em banco computacional, produzindo informações no plano descritivo, sob forma tabular e gráfica. Os resultados apresentaram comportamento diferenciado entre as posições, com armadores indicando batimentos superiores nos valores médios e nas respostas máximas e os alas com frequência cardíaca mais elevada.

1 - INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Nos últimos anos, registra-se crescente participação de crianças, adolescentes e adultos na prática de atividades físicas, tanto no âmbito recreativo como no de rendimento (Paes, 1992).

Quanto ao primeiro, tenta-se alcançar o bem estar geral ou boa condição física e no segundo, destacam-se atualmente novas metodologias de trabalho e aperfeiçoamento em tecnologias e recursos humanos, buscando sempre o limite da performance humana (Grosser, Bruggemann, Zintl, 1989).

Neste contexto, tão amplo e divergente em metas a serem atingidas, ponto comum entre ambos direciona-se para os princípios fisiológicos e metodológicos a serem utilizados na elaboração, controle e aperfeiçoamento dos programas de condicionamento físico, tanto no treinamento desportivo como na atividade física (Gomes, Araujo Filho, 1992). Nesse sentido, o envolvimento de tais práticas determinam diferenças quanto à duração, intensidade, frequência e tipos de solicitações motoras a serem trabalhadas (Monteiro, 1996).

Dentre as características indicadas na construção do planejamento da preparação física, a que vem se tornando alvo destacado de estudos tanto em âmbito nacional (Montgomery, 1990; Romero, Denadai, 1995) quanto internacional (Boyle, Mahoney, Wallace, 1994; Antonutto, Di Prampero, 1995) refere-se à questão da intensidade do esforço (IE) a que os praticantes estão sujeitos durante a prática de atividades físicas.

Vários parâmetros fisiológicos podem ser utilizados na sua percepção; geralmente tem-se utilizado a ventilação pulmonar, unidade metabólica, consumo de oxigênio, depleção de substratos, frequência cardíaca, índice de esforço percebido e limiar anaeróbio (Fox, Mathews, 1986). Dentre os indicadores citados, diversos autores como Araujo (1986), Vogel, Jones, Rock (1994), apontam a utilização de método fácil para mensurar IE que é o da frequência cardíaca (FC).

Estudos utilizando esta medida como controle de esforço foram feitos por De Roanne *et al* (1971) em jogadores de futebol; Boyle, Mahoney, Wallace (1994) em atletas de hóquei; Potteiger, Evans (1995) em corredores de elite e McInnes, Carlson, Jones *et al* (1995) em

* Mestrando da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

** Professor Adjunto, Chefe do Departamento de Ciências do Esporte, Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

jogadores de basquetebol, os quais, todos, apontam para a facilidade e fidedignidade na avaliação da IE.

Várias técnicas podem ser utilizadas na monitorização da FC, como palpação de artérias (radial, temporal e carótida), eletrocardiograma direto, telemetria do cardiograma, Holter e cardiofrequencímetros (Vilas-Boas, 1991). Pompeu (1995), objetivando estudar a validade dos monitores quando comparados ao eletrocardiograma, não encontrou diferença entre ambos.

A partir do exposto, o presente trabalho teve como objetivo, conhecer a variabilidade do comportamento da frequência cardíaca de atletas de basquetebol, na realização dos diferentes tipos de fundamentos, ao longo das disputas do turno da fase de classificação de partidas competitivas.

2 - METODOLOGIA

As unidades observacionais estudadas constituíram-se de 12 atletas do sexo masculino, pertencentes à equipe do Clube 22 de Agosto/Fundesport de Araraquara, participante do Campeonato Paulista de Basquetebol, versão 1996, evento promovido pela Federação Paulista de Basquetebol, na categoria infanto-juvenil (nascidos em 1980). O estudo realizado foi observacional descritivo, segundo tipologia e critérios de Pereira (1996).

O referido Campeonato contou com a participação de 12 equipes, divididas em dois grupos de seis, disputando o título de campeão em fases classificatória (turno e retorno); semi-final (turno e retorno) e final (quadrangular).

Para efeito de análise das partidas para estudo, observou-se o turno da fase de classificação, compreendendo o período de abril a junho de 1996, durante o qual a equipe estudada disputou cinco partidas, uma contra cada participante do seu grupo.

A IE a que cada jogador submeteu-se foi mensurada através de monitor de FC - Polar® modelo Sport Tester. Este aparelho possui duas unidades: transmissora (cinta) e receptora (relógio). Cada atleta da equipe estudada foi monitorado, instalando-se a primeira no tórax e a segunda na região abdominal.

Antes do início de cada partida, no vestiário, os atletas equipados com o aparelho e o pesquisador munido com um cronômetro progressivo se reuniam em círculo. Imediatamente após ao sinal de "Atenção, Já!!", dado pelo pesquisador, todos acionavam simultaneamente os relógios para iniciar a gravação dos batimentos cardíacos. A partir daí, iniciavam o processo de aquecimento em quadra e posteriormente a disputa.

Ao mesmo tempo em que os dados da IE eram armazenados, uma câmera de vídeo instalada no meio da arquibancada acima do nível da quadra, captava as imagens para registro dos fundamentos executados. Neste momento, o investigador, de posse do cronômetro, acionado anteriormente, comunicava no microfone da câmera o tempo decorrido em que ocorria cada fundamento, para auxílio nas análises.

Após utilizar o frequencímetro durante as partidas, os valores da FC obtidos foram transferidos para microcomputador 486 DX 100®, usando a Interface, da Polar Electro Inc.®, aparelho que transforma as informações armazenadas no relógio em dados que podem ser apresentados na forma gráfica e/ou numérica.

Ao final de cada partida, possuindo-se, de uma parte, os registros com as FC dos atletas nos sucessivos momentos de registro e, por outro lado, o vídeo-tape da partida, procedia-se a consolidação em único instrumento, das informações obtidas através dessas duas ordens de fatos. Para tanto, as imagens gravadas em fita modelo SONY®, com as especificações VHS T-120 em rec NTSC para EP 6hs, eram reproduzidas em vídeo cassete - Panasonic®, quatro cabeças de alta resolução. Sincronicamente, i) congelava-se a imagem de cada fundamento registrado; ii) consultava-se no áudio o tempo do jogo; iii) anotavam-se tais informações específicas e, por fim,

iv) verificava-se, na planilha da frequência cardíaca do jogador que executou o fundamento, o valor dos batimentos cardíacos e registrava-o.

De posse da planilha correspondente a cada partida devidamente preenchida, os dados foram informatizados em programa de base de dados, elaborado em linguagem computacional Dbase (Jones, 1986), para os procedimentos estatísticos correspondentes.

Quanto a descrição estatística, adotaram-se as medidas descritivas mediana, amplitude total e limites mínimo e máximo da distribuição para apresentação dos valores de IE dos atletas estudados nas várias posições, a partir de classificação inicial nos respectivos tipos de fundamentos - Saída Rápida (SR), Parada Brusca (PB), Drible Baixo (DB), Drible Alto (DA), Drible em Velocidade com Mudança de Direção (DVMD), Bandeja (BAND), Jump (JUMP), Lance Livre (LL), Rebote Defensivo (RD) e Rebote Ofensivo (RO) segundo Ferreira, De Rose Junior (1987). Representações gráficas cartesianas biaxiais correspondentes foram igualmente empregadas (Padovani, 1991), utilizando planilha Excel (Reisne, 1994).

3 - RESULTADOS E COMENTÁRIOS

A partir dos dados coletados, percebe-se ao analisar a tabela 1, inicialmente pelos valores mínimos, que os armadores possuem os menores em SR, DA, BAND e LL e os mais elevados em PB, JUMP e RO. No máximo, destaca-se que, excluindo RD, todos os demais responderam com FC igual ou superior a 200 bpm, mostrando assim que na realização dos diferentes tipos de fundamentos momentos de alta intensidade estão presentes nos diversos gestos. Quanto a amplitude total, nota-se que os armadores ao realizarem PB e RO, possuem menor variabilidade de batimentos, contrariamente ao observado em LL e DA com maior flutuação de respostas. Já a mediana, indica nesta posição que a maioria dos atletas responderam com FC na faixa de 180 a 192 bpm, estando acima apenas PB e abaixo, LL. Nota-se portanto, como indicação para o treinamento de atletas nesta posição, o trabalho realizado na zona de intensidade anaeróbia (mais de 180 bpm), segundo classificação de Zakharov (1992), com momentos de alta intensidade ultrapassando os 200 bpm. A figura 1, representa graficamente as situações dos armadores ocorridas nos valores mínimos, medianos e máximos.

Seguindo o mesmo raciocínio da anterior, a tabela 2 apresenta os batimentos cardíacos dos alas: observa-se aí nos valores mínimos igualdade em quatro ações (SR, PB, DVMD e JUMP) com 129bpm e em outras três (BAND, LL e RD) situando próximos a este. Para os resultados máximos, registra-se que todos os gestos desportivos estudados localizam-se acima dos 204 bpm, destacando SR, DVMD e BAND com FC bem próxima aos 220 bpm. A mediana aponta que os alas, ao realizarem a maioria dos diferentes fundamentos, responderam com frequência na faixa de 169 a 180 bpm, exceto em DA e RO com valores acima deste patamar. Depreende-se também quanto a amplitude total que, as respostas cardíacas possuem considerável variabilidade, estando a maior parte entre 76 e 90 bpm. Quanto ao treinamento desta posição, os valores medianos sugerem que o trabalho localiza-se na faixa mista de intensidade (aeróbia/anaeróbia-160 a 180 bpm), porém com momentos de altíssima intensidade, elevando a FC em até 219 bpm. A figura 2 expressa graficamente as distribuições descritas na tabela 2.

Em relação aos pivôs (tabela 3), seguindo na mesma direção das anteriores, conota-se de imediato o não registro em DA. Nos valores mínimos, verifica-se grande oscilação entre os diferentes tipos de fundamentos, de um lado DB, BAND e RD e de outro PB, JUMP e LL. Quanto aos resultados máximos, exceto em DA e DVMD, nos demais localizam-se bem próximos, com números acima de 207 bpm. A mediana mostra pequena variação de respostas entre os gestos desportivos, pois a maioria apresenta respostas situadas entre 172 e 187 bpm. O contrário observa-se na amplitude total, especialmente ao ocorrido em RD, a qual expressa maior flutuação de valor (115 bpm) comparativamente aos demais tipos de fundamentos, tanto nesta posição quanto nas demais. A figura 3 representa graficamente os resultados obtidos nos pivôs, visualizando as diferenças principais.

Em relação ao treinamento desta posição, indica-se que as zonas de intensidade mista e anaeróbia predominam durante o trabalho, atentando também para estímulos de alta intensidade (acima dos 200 bpm) igualmente relatados nas posições anteriores.

Comparativamente com outros resultados disponíveis, Naughton, Carlson (1990) verificaram em grupo de 52 crianças de 9 a 13 anos, divididas em quatro modalidades (badminton, basquetebol, netbal e tênis), diferentes valores de FC quando se exercitavam em treinamento e em competição, sendo que a média dos valores obtidos durante as partidas, especificamente no basquetebol, era de 159 bpm. Verifica-se assim, que tal valor é sensivelmente inferior a todos os resultados medianos encontrados nas três posições estudadas, bem como em alguns valores mínimos registrados nos diferentes tipos de fundamentos.

Ao observar nas diferentes posições e ações o comportamento da mediana, percebe-se neste estudo, que os valores são superiores aos 163 bpm encontrados por Mcardle, Magel, Kyvallos (1971), estudando universitárias em campeonato competitivo, e ainda aos 168, registrados em jogadores australianos participantes da liga nacional, obtidos por McInnes, Carlson, Jones *et al* (1995). Cabe ressaltar que os valores máximos registrados na equipe feminina foram de 204 bpm, inferiores a todos encontrados nos alas e na maioria em pivôs.

4- CONCLUSÃO

Em resumo, a partir dos dados coletados, pode-se concluir que: i) em todas as posições há registros de FC de alta intensidade; ii) os alas mostraram maior variabilidade de respostas cardíacas em todos os diferentes tipos de fundamentos que as demais posições; iii) quanto a mediana, os armadores possuem valores de IE superiores a alas e pivôs; iv) nos valores máximos, os alas são mais solicitados, e v) as informações sobre cargas quantitativas e qualitativas a que jovens desportistas vem se submetendo, não só em treinamento mas também em competições, aqui apresentadas, podem subsidiar situações aplicadas da modalidade, a partir da perspectiva da ciências do esporte, principalmente para prescrição e controle da eficiência no treinamento.

5 - Referências Bibliográficas:

- ANTONUTTO, G., DI PRAMPERO, P. The concept of lactate threshold: a short review. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. v.35, no. 01, mar, p. 06-12, 1995.
- ARAUJO, C.G.S. de. Fisiologia do exercício. In: *Ergometria & Cardiologia Desportiva*. ARAÚJO, W.B. de, Rio de Janeiro: Medsi, 1986.
- BOYLE, P.M., MAHONEY, C.A., WALLACE, W.F.M.. The competitive demands of elite male field hockey. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. v.34, no.03, sep, p. 235-241, 1994.
- DE ROANNE, R. *et al*. Controle physiologique du jouer de football em compétition. *Sport*. v. 14, no. 02, p. 54, 1971.
- FERREIRA, A.E.X., DE ROSE JR., D.. *Basquetebol: técnicas e táticas*: uma abordagem didática-pedagógica. São Paulo: EPU, 1987.
- FOX, E., MATHEWS, D.K. *Bases fisiológicas da educação física e dos desportos*. 3 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GOMES, A.C., ARAUJO FILHO, N.P. *Cross training*: uma abordagem metodológica. Londrina: APEF, 1992.
- GROSSER, M., BRUGGEMANN, P., ZINTL, F. *Alto rendimento deportivo*: planificación y desarrollo. Barcelona: Martínez Roca, 1989.
- JONES, E. *dBase III*: guia do usuário. São Paulo: McGraw Hill, 1986.
- McARDLE, W.D., MAGEL, J.R., KYVALLOS, L.D.. Aerobic capacity, heart rate and stimated energy cost during women's competitive basketball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. v. 42, no. 02, p.178-186, 1971.

- McINNES, S.E., CARLSON, J.S., JONES, C.J. *et al.* The physiological load imposed on basketball players during competition. *Journal of Sports Sciences*. no. 13, p. 387-397, 1995.
- MONTEIRO, W.D. Aspectos fisiológicos e metodológicos do condicionamento físico na promoção da saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v.01, no. 03, p. 44-58, 1996.
- MONTGOMERY, D. O papel do lactato em exercícios e performance desportiva. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v. 04, no. 02., abr, p. 32-50, 1990.
- NAUGHTON, G., CARLSON, J. Intensity of sports participation in circumpubertal children. *Pediatric exercise science*. v.02, p.57-64, 1990.
- PAES, R. R. *Aprendizagem e competição precoce*: o caso do basquetebol. Campinas: UNICAMP, 1992.
- PADOVANI, C. R. *Estatística na metodologia da investigação científica*. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 1991.
- PEREIRA, M. G. *Epidemiologia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1996.
- POMPEU, F.A.M.S. Monitores de frequência cardíaca: validade e objetividade de diferentes marcas e modelos de monitores de frequência cardíaca com transmissores de tórax. *Revista de Educação Física*. no. 122, p. 09-12, 1995.
- POTTEIGER, J.A., EVANS, B.W. Using heart rate and ratings of perceived exertion to monitor intensity in runners. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*. v. 35, no. 03, sep, p. 181-186, 1995.
- REISNE, T. *Excel para windows-versão 5.0*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- ROMERO, A.C., DENADAI, B.S. Relação entre frequência cardíaca e lactato durante a ginástica aeróbica de baixo impacto e o step. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, v. 01, no. 01, p. 03-08, 1995.
- VILAS-BOAS, J. P. Utilização da frequência cardíaca na avaliação da intensidade do esforço e no controle do treino em natação. In: BENTO, J., MARQUES, A. *Desporto, saúde, bem-estar*. Portugal: Actas, p. 247-274, 1991.
- VOGEL, J.A., JONES, B.H., ROCK, P., B. Considerações ambientais no teste de esforço e treinamento. In: *Prova de esforço e prescrição de exercício*. American College of Sports Medicine. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.
- ZAKHAROV, A. *Ciência do treinamento desportivo*. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport. 1992.

Endereços:

Aguinaldo Gonçalves -R. Luverci Pereira de Sousa, 1151 - Campinas/SP CEP: 13.084-032

João Paulo Borin - R. Voluntários da Pátria, 4000 - Araraquara/SP - CEP: 14.802-205

GTT.8.4. A CONDIÇÃO DE ESTRESSE FISIOLÓGICO NA PERSPECTIVA DO TREINAMENTO FÍSICO

Joaquim M. F. Antunes Neto¹ e Roberto Vilarta²

Resumo: O conceito de "estresse" é utilizado de forma intensa nas situações do cotidiano, principalmente naquelas onde há relação com eventos de distúrbios do funcionamento orgânico. Na perspectiva do treinamento físico, tal conceito merece análise diferenciada, pois respostas adaptativas positivas frente à realização de exercícios físicos regulares apenas ocorrerão na existência de rupturas homeostáticas que propiciem aos sistemas orgânicos o alcance de um novo comportamento morfo-funcional. Neste estudo, o exercício muscular excêntrico foi utilizado na discussão dos processos indutores de lesão à célula muscular, bem como um possível meio para propiciar ganho em força muscular. Para tanto, buscamos na literatura a verificação das relações entre o estímulo mecânico incidente sobre o tecido muscular e as modificações morfológicas e funcionais resultantes, na tentativa de traçarmos diferenças entre os fatores que envolvem uma condição de estresse fisiológico.

INTRODUÇÃO

A resposta ao agente estressor representa um conservado mecanismo evolutivo pelo qual as células respondem e se defendem contra mudanças abruptas e adversas do meio ambiente (Welch, 1992). A magnitude do estímulo aplicado é um ponto decisivo dentro dos mecanismos adaptativos ao esforço físico. Os fatores que irão designar o nível ou capacidade de adaptação englobam a qualidade e quantidade de carga de treinamento, sendo expressos nas relações existentes entre volume, intensidade, duração e frequência do estímulo.

O exercício físico é o estímulo básico das adaptações, estas que são o produto do treinamento. Os estímulos provocarão no indivíduo uma série de reações específicas, influenciadas de modo variado pela *constituição física*, pelo *estado de treinamento*, pela *idade* e pela *preparação geral e específica* desenvolvidas no processo de treinamento. Desta forma, a duração do estímulo e sua densidade, ou seja, a relação existente entre *duração do estímulo x tempo de repouso* em cada sessão de treinamento, é circunstância de total importância para o correto planejamento da intensidade dos exercícios e do ritmo de adaptação rentável. Portanto, um conceito consistente de treinamento físico é aquele que o considera como "um processo organizado, de longa duração, cujo objetivo é o desenvolvimento das adaptações ótimas que são necessárias para a obtenção do máximo rendimento desportivo e para sua manutenção no tempo" (Manno, p. 33, 1988).

Exercícios físicos que são dotados preponderantemente de *contrações musculares excêntricas* possibilitam a realização de interessantes análises sobre os significados de "estresse" e "adaptação", pois duas condições antagônicas podem ser discutidas dentro de um mesmo quadro de contração muscular. A primeira condição diz respeito ao potencial indutor de lesão da contração muscular excêntrica (Teague, Schwane, 1995), ao considerar a conformação excedente em amplitude de movimento articular e a característica tensional na extremidade músculo-tendão. A segunda condição relaciona-se com a possibilidade da contração muscular excêntrica ser o maior estímulo para a síntese protéica, pelo fato de se postular que a tensão muscular desenvolvida por um músculo possa ser o sinal para aumento em número de proteínas contráteis (Colliander, Tesch, 1987).

¹ Mestrando da Faculdade de Educação Física - UNICAMP. Bolsista FAPESP, processo: 96/12590-0.

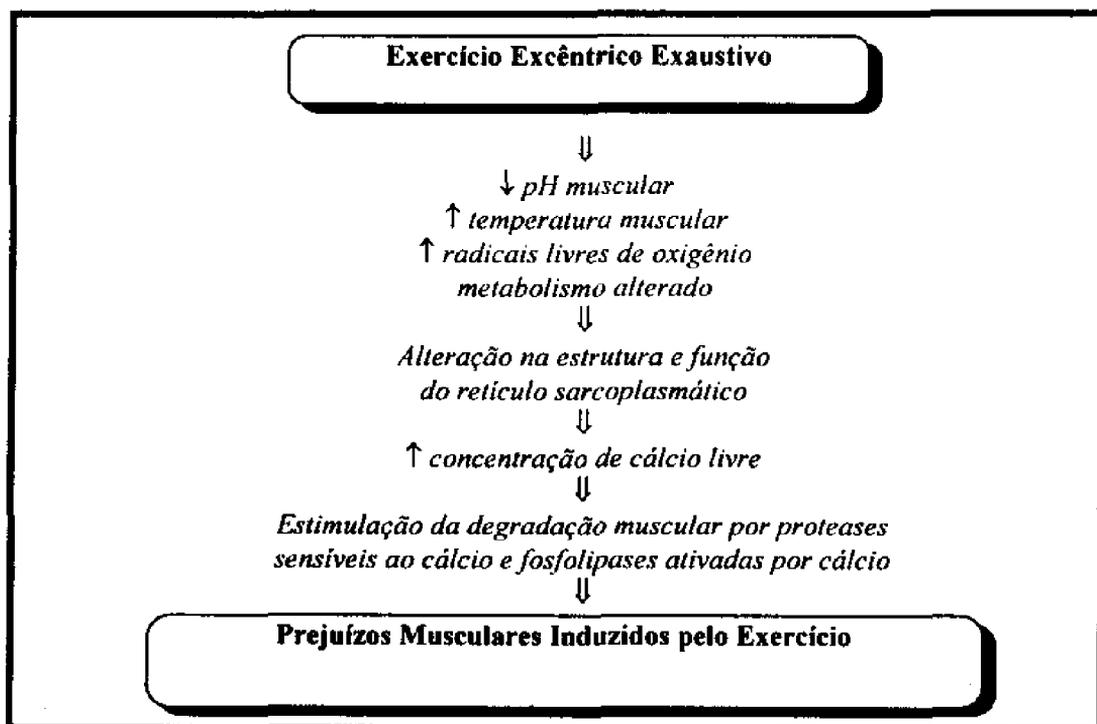
² Professor Livre Docente da Faculdade de Educação Física - UNICAMP.

A seguir, buscaremos analisar as suas condições apresentadas, interpretando quais os fatores relevantes que definem a instalação de um quadro degenerativo das estruturas musculares ou, então, de adaptação positiva, tal como o ganho em força muscular.

PROCESSO DE LESÃO TECIDUAL E EXERCÍCIO EXCÊNTRICO

O alongamento ativo é considerado um fator decisivo para a ocorrência de ruptura mecânica de elementos ultraestruturais das fibras músculo-esqueléticas, em uma proporção muito maior do que quando se compara com contrações concêntricas (Faulkner et al., 1989). Thompson e Riley (1996) indicam que os componentes sarcoméricos que mais sofrem alterações prejudiciais em seus padrões ultraestruturais são as Bandas A e Linhas Z. O alto grau de tensão miofibrilar desenvolvido durante o esforço excêntrico pelos elementos passivos e conjuntivos do músculo, próximo à unidade músculo-tendão (a mais atingida pelas mudanças histológicas degenerativas), bem como a força resistiva ao alongamento registrada nos sarcômeros, são os dois principais fatores que propiciam a ruptura mecânica das estruturas celulares (Garrett, 1990).

As evidências experimentais sugerem que a estrutura do retículo sarcoplasmático e sua função são prontamente alteradas quando o tecido muscular é submetido a uma prática exaustiva de exercícios excêntricos, de modo que possa haver um eventual distúrbio nas proporções dos canais regulatórios de liberação e recapturação de cálcio pelo retículo sarcoplasmático (Warren et al., 1993). O que se pressupõe é que a instabilidade mecânica produzida durante o exercício excêntrico afete as ultraestruturas da célula muscular, induzindo ruptura dos sarcômeros e sarcolema. Porém, não se sabe ao certo precisar a ocorrência de outros eventos que surgem em paralelo ao estresse mecânico, pois muitas mudanças homeostáticas podem manifestar-se durante a realização de um exercício intenso, tais como alterações em substratos, elevação da temperatura local, produção de radicais superóxido, depressão em pH e elevação em concentração de cálcio citoplasmático (Byrd et al., 1989b). A concentração elevada de cálcio no interior da célula, em virtude do rompimento sarcolemal, tende a ativar proteases sensíveis ao seu acúmulo, gerando alteração na relação de síntese e degradação protéica (Byrd et al., 1989a).



REPARAÇÃO TECIDUAL

Logo na primeira semana após uma sessão de exercício exaustivo, há respostas adaptativas favoráveis ao restabelecimento das funções celulares (quadro 1). Assim, processos de especificidade degradativa e inflamatória e de reparação tecidual concorrem interativamente para uma ação adaptativa.

Dia 0. Ruptura das miofibras e formação de hematoma na zona central.

Não há divisão de células satélites no músculo intacto.

Dia 1. Necrose das fibras musculares rompidas próxima aos cilindros da lâmina basal. Restruturação da membrana plasmática rompida por uma nova demarcação de membrana, entre a zona regenerativa e a zona sobrevivente.

Início da divisão de células satélites junto à lâmina basal. Divisão de fibroblastos nos tecidos das zonas central e regenerativa.

Dia 2. Fagocitose das áreas necróticas das miofibras e preservação dos cilindros da lâmina basal na zona regenerativa. Proliferação de fibroblastos e formação de matriz colagenosa na zona central.

Aumento paralelo de células satélites em divisão e fagocitose na zona regenerativa.

Dia 3. Continuação da fagocitose. Células satélites surgem em direção a mioblastos positivos de "desmina" (proteína filamentosa que envolve o sarcômero) na zona regenerativa. Proliferação de capilares e tecido conjuntivo.

Divisão de células endoteliais entre zona regenerativa e zona central.

Dia 5. Fusão dos mioblastos em direção aos miotubos multinucleados na zona regenerativa. Tecido conjuntivo torna-se mais denso na zona central. Início da retração de tecido conjuntivo.

Decréscimo no número de divisão celular na zona sobrevivente.

Dia 7. Regeneração completa das miofibras.

Quadro 2. *Resumo dos eventos adaptativos durante o processo de regeneração tecidual. Adaptado de Hurme e Kalimo (1992).*

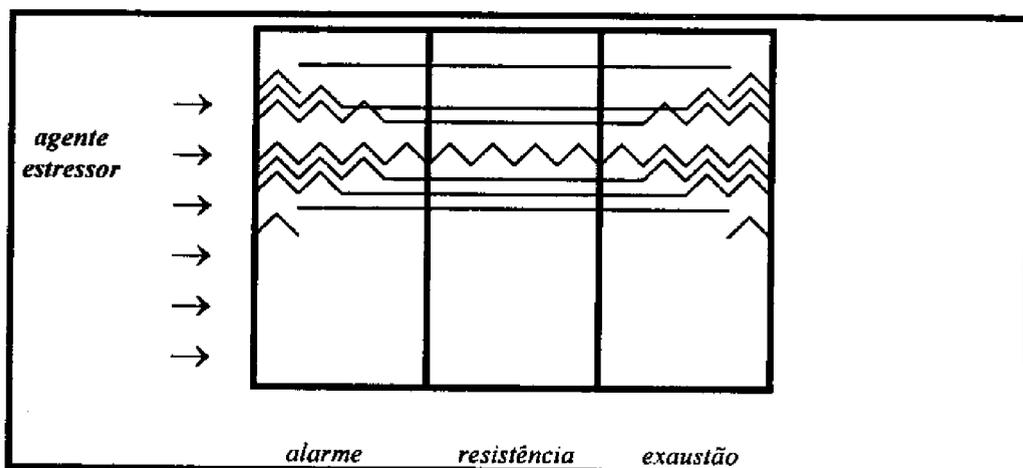
Armstrong (1990) descreve quatro estágios referentes ao processo de lesão celular induzida pelo exercício: inicial, autogenético, fagocítico e regenerativo: o **estágio inicial** pode corresponder à condição de intervenção do exercício excêntrico nas ultraestruturas do sarcômero, o qual gera alterações morfo-funcionais primárias; o **estágio autogenético** caracteriza o início do que também se pode chamar de *fase inflamatória aguda*, consistente na progressão de neutrófilos e monócitos que aderem ao endotélio vascular e envolvem o tecido lesado. Quando ativadas, estas células fagocíticas - **estágio fagocítico** - são capazes de dissolver tecido muscular e conjuntivo via liberação de enzimas lisossomais e/ou intermediários reativos de oxigênio; embora seja muito difícil realizar a demarcação distinta entre os estágios envolvidos nos processos degenerativos e regenerativos, evidencia-se que no **estágio regenerativo** há uma satisfatória resposta positiva para o restabelecimento das variáveis de força, eliminação da sensação de dor e diminuição de atividades enzimáticas no plasma. Neste momento, observa-se

uma notável progressão de *células satélites*, estas que se conservam “dormentes” e indiferenciadas sob a lâmina basal de fibras musculares multinucleadas, possuindo pouco citoplasma e não demonstrando conteúdo protéico muscular. Fatores de crescimento liberados no estágio fagocítico, tais como *bFGF* (fator básico de crescimento fibroblástico), atuante, pressupostamente, na ativação de processos regenerativos, e *IL-1* (interleucina-1), servindo nos estágios iniciais de inflamação para aumentar a proteólise de músculos e matrizes extracelulares, parecem interar-se com DNA na regulação da divisão de células satélites e expressão de proteínas musculares, permitindo, desta forma, a ocorrência de reparação do sítio tecidual lesado pelo exercício excêntrico (Russel et al., 1992; Tidball, 1995).

ESTRESSE FISIOLÓGICO E ADAPTAÇÃO

Pelas considerações apresentadas, nota-se que, simultaneamente ao estágio de degradação muscular, há a ativação de eventos regenerativos visando o restabelecimento morfo-funcional celular. Segundo Rasch e Burke (1977), estímulos adequados, dentro dos limites de tolerância e segurança, tendem a causar ruptura nos padrões tecidual e bioquímico, de forma que haja, durante o intervalo entre os esforços de treinamento, a reparação e a restauração tecidual, acompanhadas por um grau de hipercompensação que eleva a capacidade orgânica para um novo nível de performance. Portanto, a questão que pode ser feita é a seguinte: *um estado aparente de microlesão celular, dependendo das circunstâncias de intensidade, duração, frequência e condição metodológica de execução do exercício, não pode representar o primeiro estágio para a ocorrência da adaptação rentável?*

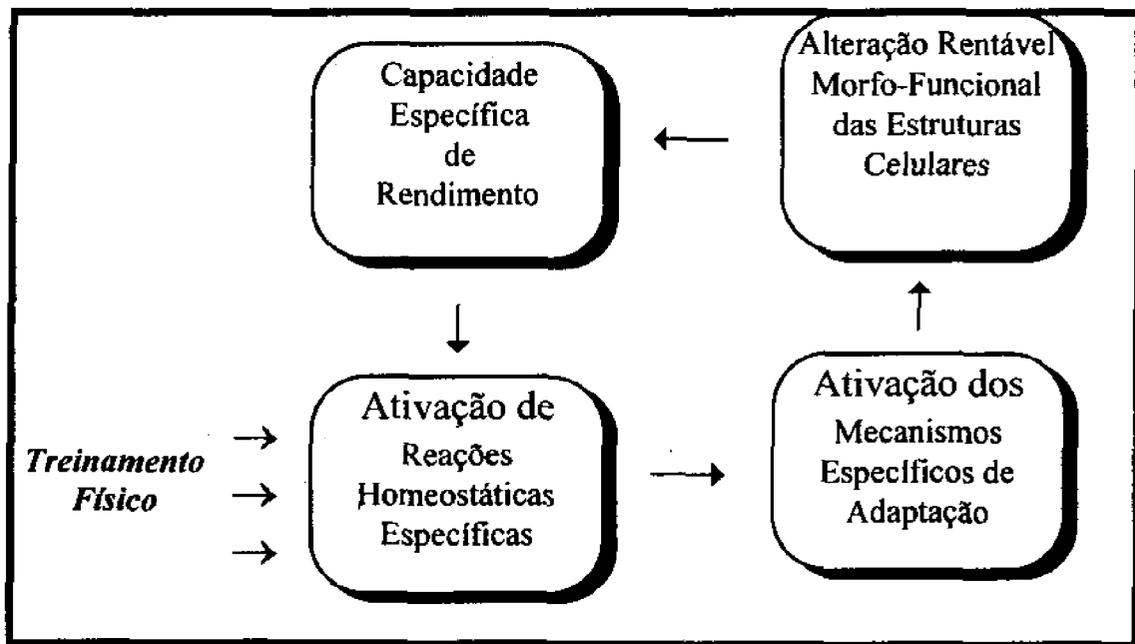
O primeiro modelo proposto para *estresse fisiológico*, idealizado por Hans Selye (1965), pode ser considerado como decisivo dentro do planejamento do treinamento físico, auxiliando definitivamente na questão acima. A geração de uma resposta de estresse é constituída por três fases: **alarme**, onde o organismo tem sua resistência abalada, com mobilização das suas forças de defesa (comparando com Armstrong, pode-se dizer que a fase de alarme corresponde aos estágios inicial-autogenético-fagocítico de degradação/reparação tecidual); na fase de **resistência**, o organismo pode atingir uma condição de adaptação positiva ao agente estressor, o que possibilita o desaparecimento dos sintomas presenciados na reação de alarme (no caso do exercício excêntrico, ausência de dor muscular, retorno aos níveis normais de desenvolvimento de força, por exemplo); contudo, caso o organismo não possua condições de reagir ao agente estressor e mobilizar suas reservas energéticas, há, então, a instalação da fase de **exaustão**.



Quadro 3. *As fases de operação do estímulo estressor. Adaptado de Selye (1965).*

Note no *quadro 3* que, para o organismo atingir a fase de resistência, a qual representa o estágio de adaptação ao agente estressor, deve haver a superação de eventos de distúrbios homeostáticos (reação de alarme) semelhantes até com a eventual circunstância de exaustão. Porém, as duas respostas de estresse - alarme e exaustão - devem ser diferenciadas na perspectiva do treinamento físico, uma vez que as adaptações positivas que podem ser obtidas pela realização rotineira e sistemática de exercício físicos ocorrem em virtude de rupturas homeostáticas planejadas.

Dudley e equipe (1991), submetendo 38 homens adultos a um período de treinamento de força de dezenove semanas de duração, concluíram que programas contendo performance de contrações excêntricas são mais rentáveis para ganho de força do que aqueles apenas compostos por contrações concêntricas. A explicação para tais resultados ainda não é de total certeza, mas acredita-se que programas de treinamento de força dotados com contrações excêntricas tenham um limiar tensional de ativação que otimiza as respostas adaptativas, sobretudo alterações neurais (Colliander, Tesch, 1990).



Quadro 4. *Mecanismos de adaptação ao treinamento físico.*

Concluindo, a adaptação positiva será o resultado de uma alternância corretamente programada entre indução de estresse (ruptura homeostática) e regeneração (quadro 4). Os processos degenerativos apresentados, advindos do exercício excêntrico, foram obtidos em sessões de exercícios isoladas de um programa de treinamento, enquanto que as respostas positivas em ganho de força ocorreram dentro de uma estrutura periodizada. O que diferencia, portanto, uma reação de alarme, inicial para o processo de adaptação rentável, de uma fase de exaustão, que é o evento drástico final da resposta de estresse, é a condição metodológica desenvolvida no treinamento físico.

Referências Bibliográficas:

- ARMSTRONG, R. B. Initial events in exercise-induced muscular injury. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 22, n. 04, p. 429-435, 1990.
- BYRD, S. K., BODE, A. K., KLUG, G. A. Effects of exercise of varying duration on sarcoplasmic reticulum function. Journal of Applied Physiology, v. 66, n. 03, p. 1383-1389, 1989a.
- BYRD, S. K., MCCUTCHEON, L. J., HODGSON, D. R. et al. Altered sarcoplasmic reticulum function after high-intensity exercise. Journal of Applied Physiology, v. 67, n. 05, p. 2072-2077, 1989b.
- COLLIANDER, E. B., TESCH, P. A. Effects of acute concentric and eccentric exercise on rate of force recovery. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 19, n. 02 (supplement), p. S36, 1987.
- COLLIANDER, E. B., TESCH, P. A. Effects of eccentric and concentric muscle actions in resistance training. Acta Physiologica Scandinavica, v. 140, n. 01, p. 31-39, 1990.
- DUDLEY, G. A., TESCH, P. A., MILLER, B. J. et al. Importance of eccentric actions in performance adaptations to resistance training. Aviation, Space, and Environmental Medicine, v. 62, p. 543-550, 1991.
- FAULKNER, J. A., JONES, D. A., ROUND, J. M. Injury to skeletal muscles of mice by forced lengthening during contractions. Quarterly Journal of Experimental Physiology, v. 74, p. 661-670, 1989.
- GARRETT, W. E., JR. Muscle strain injuries: clinical and basic aspects. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 22, n. 04, p. 436-443, 1990.
- HURME, T., KALIMO, H. Activation of myogenic precursor cells after muscle injury. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 24, n. 02, p. 197-205, 1992.
- MANNO, R. Adaptação y entrenamiento. Stadium, ano 22, n. 131, p. 33-41, 1988.
- RASCH, P. J., BURKE, R. K. Cinesiologia e anatomia aplicada: a ciência do movimento humano. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 5. ed., 1977.
- RUSSELL, B., DIX, D. J., HALLER, D. L. et al. Repair of injured skeletal muscle: a molecular approach. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 24, n. 02, p. 189-196, 1992.
- SELYE, H. Stress: a tensão da vida. São Paulo: Ibrasa, 1965.
- TEAGUE, B. N., SCHWANE, J. A. Effect of intermittent eccentric contractions on symptoms of muscle microinjury. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 27, n. 10, p. 1378-1384, 1995.
- THOMPSON, J. L., RILEY, D. A. Ultrastructure of muscle eccentric lesions. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 28, n. 05 (supplement), p. S113, 1996.
- TIDBALL, J. G. Inflammatory cell response to acute muscle injury. Medicine and Science in Sports and Exercise, v. 27, n. 07, p. 1022-1032, 1995.
- WARREN, G. L., HAYES, D. A., LOWE, D. A. et al. Mechanical factors in the initiation of eccentric contraction-induced injury in rat soleus muscle. Journal of Physiology, v. 464, p. 457-475, 1993.
- WELCH, W. J. Mammalian stress response: cell physiology, structure/function of stress proteins, and implications for medicine and disease. Physiological Reviews, v. 72, n. 04, p. 1063-1081, 1992.

Endereço: E-MAIL: antunes@fef-gw.unicamp.br

• GTT.8.5. A COMPETIÇÃO NOS ESPORTES PREPARA AS PESSOAS PARA A VIDA?

Alba Pedreira Vieira*

Resumo: Competição nos esportes é um tema bastante controverso. Alguns autores defendem que a competição nos esportes auxilia na construção de traços de caráter socialmente padronizados como positivos, preparando dessa forma seus participantes para um melhor ajuste na sociedade atual. Outros autores argumentam que a ênfase que é dada na competição desportiva faz com que haja uma auto-exclusão por parte da maioria dos participantes que não possuem as habilidades físicas e técnicas necessárias para o alto rendimento. Ao assumirmos uma ou outra posição, devemos estar cientes dos rumos que estamos traçando através da nossa atuação profissional, bem como do tipo de sociedade que almejamos. E mais ainda, precisamos articular com competência, a metodologia adotada por nós, para que seja coerente com nossas metas.

A palavra competição origina-se do latim *com* e *petere* que significa “buscar juntos”. Os gregos, que organizaram as provas desportivas nos Jogos Olímpicos em 776 a.C., enfatizavam a relação existente entre corpo, mente, e a competição justa, contrapondo a ênfase em perder ou ganhar. Já os romanos preferiram o esporte espetáculo, em que havia um combate desigual entre gladiadores, prisioneiros e animais.

Após a queda de Roma, o ascetismo e a sabedoria floresceram, passando o condicionamento físico assim, a ser importante apenas para os cavaleiros fidalgos. Suas bravuras e habilidades táticas durante os combates, deleitavam as multidões que festejavam com a violência.

Durante a Idade Média, o resultado de muitos esportes implicava em infligir castigos, ou até mesmo a morte. Ainda que a Renascença oferecesse algum desejo de retorno ao imaginário grego,

os contestes, fossem entre duplas ou times, estavam progredindo cada vez mais em popularidade.

Foi durante a metade do século dezanove, que as escolas britânicas incorporaram os esportes competitivos aos seus programas. A dicotomia jogo-tradicional e esporte moderno se deu, porque, naquela época, os administradores escolares estavam convencidos que os jogos competitivos, com regras pré-estabelecidas, produziram lealdade, disciplina, refinando a moral e engrandecendo o patriotismo das crianças que estariam então, aptas para a vida civil e militar.

A análise de Lasch (1983) sobre a tão sonhada reabilitação moral da sociedade pelo esporte moderno, aprofunda a noção de que, nas escolas, os esportes foram postos a serviço da formação do caráter. Os esportes passam a ser também, a fonte de qualidades substanciais à grandeza e ao êxito bélico da nação, e ele é solenizado particularmente, por sua capacidade de aqular o desejo de vencer. Nesse processo, a competição desportiva passa a exercer o papel de preparador para a luta pela vida.

Ademais, esperava-se que os esportes competitivos repassariam aos trabalhadores da sociedade industrial, os valores de organização e produtividade, além de encorajar a especialização e promover a padronização e aperfeiçoamento dos gestos.

Nesse sentido, Lasch (1983) alerta que com a racionalização e infiltração no jogo dos padrões industriais, o risco, a ousadia, e a incerteza - componentes importantes do jogo - passam a não ter mais espaço. Os elementos alçados pela sociedade moderno-industrial como a

* Licenciada em Educação Física pela ESEFEGO, Mestre em Educação pela Valdosta State University, USA, docente da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa, discente do III Curso de Especialização em Lazer da UFMG.

prudência, a precaução e o cálculo - adversos ao elemento lúdico, permeiam então não só os esportes, mas como a todas as outras esferas da vida. Mesmo alguns grupos religiosos passaram a relacionar a participação em esportes competitivos à formação de traços de caráter moralmente aceitos como positivos.

O esporte espetáculo ascende em importância simultaneamente à capacitação técnica da mídia, que intensifica a comercialização dos jogos competitivos para um público amplo. Esse público por sua vez, anseia agora por o que Lasch (1983) chama de uma recreação trivial e sensacionalismo rude. Enquanto isso, os jogadores não mais visando a ludicidade, mas sim, a vitória no jogo, participam de um processo que assegura os valores vigentes.

Todavia, a competição nos jogos, não necessariamente emergiu em todas as culturas. Existem culturas em que a competição simplesmente não ocorre, e outras em que o comportamento competitivo é até discriminado. Mesmo dentro de nossa própria cultura, Bruhns (1997) percebe que a competição emerge em determinados jogos e esportes, mas não em todos.

Mas, o que entendo por competição?

Para refletir sobre a competição detenho-me em seu significado a partir das análises de Coakley (1994). Ou seja, competição como um processo histórico-social-cultural, que ocorre quando recompensas são dadas aos sujeitos, baseando-se na maneira pela qual seus desempenhos comparam-se com o desempenho de outros sujeitos, que estejam cumprindo a mesma tarefa ou participando no mesmo evento.

Tal como se encarregou de esclarecer o autor supracitado, quando a competição é definida dessa maneira, ela pode ser distinguida de outros arranjos socio-culturais os quais envolvem enfrentar desafios e alcançar metas, abrindo-se os horizontes para novos limites.

A história presente mostra sinais de perpetuação dos valores da competitividade, envolvendo o uso de uma estrutura de reforços. Nesse processo, “vitoriosos” e “perdedores” são identificados e todos os sujeitos são classificados hierarquicamente fundamentando-se em quem executa com mais precisão uma tarefa pré-estabelecida. Esses dogmas nos indicam que o sucesso de qualquer participante - individualmente ou em equipe - implica no “fracasso” de outros.

A competição representada por Coakley (1994) é a de um processo abarcando uma direta comparação entre os participantes. Tais participantes ao se orientar pela vitória, perspectivam suas realizações em termos de superar o desempenho dos outros participantes - que já não são mais parceiros, mas tão somente adversários. O sucesso, que significa vencer, denota superioridade sempre tendo em vista a comparação de seu desempenho ou pontuação com o dos outros. Nesse sentido é que, ao caracterizar a competição, resalto sua influência na maneira pela qual os sujeitos constroem as representações de si mesmos, a partir de suas interações com o contexto no qual está inserido.

Como se dá a competição no esporte moderno?

Atualmente, as atividades competitivas - atividades nas quais o objeto é malograr o oponente através de uma pontuação mais alta ou de um desempenho melhor - norteiam o esporte moderno. Por entre o senso comum, dissemina-se o mito de que a participação em esportes competitivos favorece a construção do caráter dos jogadores, auxiliando a manifestação de traços considerados coletivamente como positivos, tais como a disciplina, a agressividade, a disposição de realizar sacrifícios pessoais em nome do resultado - produto - da façanha a ser empreendida, elevado controle emocional, e baixos níveis de ansiedade.

Ogilvie e Tutko (1971) identificaram algumas características que segundo esses autores, poderiam ser aplicadas à maioria dos jogadores de esporte de alto rendimento. O jogador é basicamente um indivíduo emocionalmente “são”, que tende a ser extrovertido, tem elevada autoconfiança, é tenaz, e apresenta um grande capacidade para resistir às tensões advindas do esporte de alto nível. Ambição é uma de suas mais fortes características, visto que o sujeito se propõe a

objetivos muito altos. Articulando-se a todas esses traços de caráter, os autores ainda acrescentam uma grande persistência e tolerância psicológica, aliada à perseverança na busca do seu ideal.

De fato, essa representação vem se reforçando mais e mais na nossa sociedade regida pela lógica neo-liberal. Sendo que nossa sociedade é permeada pela ética da competitividade, os jogadores se beneficiariam do esporte competitivo, pois nessa instância, os sujeitos se confrontariam com situações de sucesso e de fracasso. Essa experiência poderia ser transferida para todas as situações da vida, *perspectivando um melhor ajuste do sujeito à sua realidade.*

A competição nos esportes prepara as pessoas para a vida?

Ao discorrer sobre caráter, busco auxílio nos estudos de Reich (1973), para uma melhor compreensão sobre sua definição. Segundo ele, o caráter tem como componentes o modelo rijo de respostas do sujeito face às várias situações, como também suas atitudes usuais. O caráter abrange atitudes e valores, atitudes físicas e estilos de comportamento.

O paradigma do esporte como construtor de caráter, é disseminado em nosso meio, e absorvido inclusive pelos pais, que muito frequentemente presumem que as experiências no esporte competitivo, proverão seus filhos com vivências a aprimorar traços “positivos” de caráter. Os atletas de alto nível, reforçam essas expectativas através de suas falas - que são amplamente divulgadas pela mídia, em como as suas participações no esporte, os salvou de uma vida que seria delegada à delinquência e ao crime. É a partir dessas afirmações, dos que dominam o esporte, que os sujeitos extraem padrões, modelam percepções, e evocam a associação entre construção do caráter e a prática desportiva.

Assim, as pessoas, a partir de uma matriz ambientalista que rege o nosso meio, são condicionadas a se guiar por orientações com cunho de rentabilidade e de produtividade. Exemplificando essa afirmação, temos algumas anedotas que são folclóricas nos jogos e no esporte: “Quem chega em segundo lugar é a mulher do padre”, ou “Ganhar não é tudo, mas é o que importa”. Percebemos então, que a atitude prevalecente, é aquela em que o primordial, não é o processo jogante, mas sim, o seu produto, a vitória - ou a derrota. Concordo com Yiannakis, Greendorfer (1992), que a preeminência dada pela sociedade à competição, relevando a vitória, é tal que, os jogadores - principalmente os mais jovens, assimilam essas representações e passam a se comportar de acordo com elas.

A necessidade de instigar o espírito competitivo em jogadores e atletas, justapõe os interesses hegemônicos. Objetivando a vitória, o dolo, a troca, o logro, o egoísmo e a violência, são respostas comuns no esporte moderno. Os jogadores passam a acreditar que o escárnio para com os outros jogadores é socialmente aceito como um procedimento “natural”. Para Brown, Grineski (1992), já esses indícios enfraquecem o argumento que atividades competitivas desenvolvem a moral e o caráter.

Competição: o outro lado da moeda

Os estudos de Mullarkey (1994) aprofundam a nossa compreensão de como a estrutura do esporte de alto rendimento, tem difundido uma óptica de caráter onde as habilidades físicas diferenciadas implicam em sujeitos covardes, poltrões, pusilânimes e evasivos.

Lembremo-nos que devido à alta proporção de perdedores para ganhadores em atividades competitivas, os jogadores irão perder ou “falhar” em numerosas vezes. Esse alto índice de fracassos pode induzir a redução da auto-estima e da auto-confiança, conseqüentemente, diminuindo a motivação para participar em atividades que envolvam a competição. Ademais, Brown, Grineski (1992) afirmam que no decorrer desse processo, os jogadores menos habilidosos, ao vivenciar tantos fracassos, desenvolverão uma apreensão em participar nos jogos. Logo, o sujeito que não apresenta um rendimento condizente com o esperado, passa a se sentir desconfortável em tal situação, apercebendo-a como uma vivência não-prazerosa. O passo seguinte, é o abandono do esporte por esses jogadores. Uma resultante do intenso grau de competição existente nos esportes organizados.

Underwood (1994) confirmando as observações acima, esclarece que, infelizmente, os sujeitos que permanecem na prática desportiva são somente os mais habilidosos física e tecnicamente, os que apresentam um “espírito desportivo” em que ganhar é o único aspecto importante. Esses sujeitos passam a dominar o esporte ao custo dos participantes menos hábeis, os quais tentam entrar nesse “jogo” algumas vezes, “perdem” na maior parte das vivências, e acabam da instância desportiva se afastando.

Argumentando sobre o aspecto da competitividade, vários estudiosos afirmam que os jogos e o esporte, refletem verdadeiramente os valores sociais da sociedade na qual ambos estão inseridos. Esses valores apregoam que a participação em esportes competitivos procede a uma maior lealdade e apoio ao sistema vigente, bem como propicia uma melhor assimilação do sujeito a esse sistema. Percebo com Bruhns (1997) que esses argumentos tentam tornar legítimo o ganhar a qualquer custo, e a exclusão do outro através da competição acirrada.

Paradoxalmente, muitos dos estudos (Simon, 1991, Hagger, 1995) produzidos até o momento sobre o binômio esportes competitivos-formação do caráter, tem oferecido mais perguntas que respostas. Entretanto, um ponto comum na maioria desses estudos, é de que tanto no jogo lúdico como no esporte, o sujeito estabelece um vínculo com seu mundo, no qual representações simbólicas são criadas. Com a ajuda de Pinto (1995, 1997) e Santin (1994), passo agora a me ater nas implicações desse pressuposto.

As regras pré-estabelecidas do esporte, com um tempo minuciosamente cronometrado, o espaço físico milimetricamente delimitado, a utilização de objetos com funções pré-determinadas, cria uma “realidade de símbolos e sonhos que se apresenta como uma solução imediata aos problemas vividos” (Santin, 1994). Ao participante, não são dadas alternativas para construir, desconstruir, reconstruir soluções em relação às suas ações, o lugar, o tempo e os objetos do jogo.

Portanto, a imaginação e a criatividade tem uma função no esporte que se articula com a sua função na vida do sujeito como um todo: a função da inutilidade.

O conjunto de valores que são experimentados por aquele que joga, ao mesmo tempo que se traduzem em garra, agressividade para vencer, exige que o seu corpo tenha sido habilmente treinado para a exatidão dos gestos. Que também não são mais gestos, mas sim, movimentos mecânicos, que se repetem exatos devido à exaustão das repetições.

Sob esse ângulo, o corpo não é visto como um ser-no-mundo, mas como um instrumento a serviço da ciência e da técnica. Para que o corpo produza então, os resultados almejados, faz-se necessário que o maior número possível de variáveis sejam controladas. O risco e a incerteza podem colocar todo o “experimento jogante” a perder.

Ao longo desse processo, o jogo lúdico vem perdendo cada dia mais seu sentido e significado. Nós, profissionais ligados ao esporte, consciente ou inconscientemente, temos reproduzido o simbólico modernamente concebido da competição e do rendimento no esporte. Afastando mais e mais, dos sentidos dos jogo lúdico.

No jogo lúdico, os jogadores não simplesmente competem, mas constroem e avançam em desafios conjuntamente propostos, numa relação de parceria, não de adversidade. A possibilidade de criar novos limites com os parceiros, é a mola que impulsiona os sujeitos no jogo lúdico. Ao se organizarem no jogo lúdico, os jogadores elaboram regras que não bloqueiam seu desejar e seu agir.

Nesse momento das minhas reflexões, vislumbro uma esperança, ao me lembrar que o esporte é uma construção social de origem histórico-cultural. Sendo assim, o esporte competitivo é portador e passível de mudanças. Ora, viva!!! O esporte competitivo pode ser redimido a partir do momento em que nele houver a absorção do lúdico.

Para que essa proposta se efetive, faz-se necessário que os jogadores, enquanto sujeitos que participam nesse processo de mudanças, sejam capacitados para uma maior interação não somente na vida esportiva, mas também no seu contexto sócio-cultural. Através da vivência do

lúdico, a criatividade, a reflexão crítica, o resgate dos desejos e conseqüentemente dos interesses, se tornam componentes imprescindíveis dessa proposta.

Refletir sobre o sentido e significado da competição no jogo da vida, não é uma tarefa fácil. Desmistificar valores culturais empregados pela nossa sociedade e impregnados ao longo da história, é ainda, mais difícil. Mas para um começo, o desejo já basta.

Bibliografia:

- BRUHNS, H. T. (Org.). Introdução aos estudos do lazer. Campinas, SP: UNICAMP, 1997. 154p.
- COAKLEY, J. J. Sport in society: issues and controversies. 5. ed. St. Louis, Missouri: Mosby - Year Book, 1994. 443 p.
- GRINESKI, S., BROWN, L. Competition in physical education: an educational contradiction? Journal of Physical Education, Recreation and Dance, v.63, p. 17-19, 1992.
- HAGER, P. F. Redefining success in competitive activities. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, v. 66, p. 26-30, 1995.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIUI, 1994. 152 p.
- LASCH, C. A cultura do narcisismo. Rio de Janeiro: Imago, 1983.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e educação. Campinas: Papirus, 1995.
- MULLARKEY, G. Letting the team down. Times Educational Supplement. v. 4070, p. SS4, 1994.
- OGILVIE, B. C., TUTKO, T. A. Sport: If you want to build character, try something else. Psychology Today, v. 4, p. 61-63.
- PINTO, L. M. M. Em busca do corpo esportista brincante. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. O Lúdico e as Políticas Públicas: Realidades e Perspectivas. Belo Horizonte: SMES, 1995. 120 p.
- _____. Lazer: Vivência privilegiada do lúdico. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. O Lúdico e as Políticas Públicas: Realidades e Perspectivas. Belo Horizonte: SMES, 1995. 120 p.
- _____. Jogo: linguagem que se expressa pelo gesto. Texto produzido para Curso ministrado no III Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Juiz de Fora, maio de 1997.
- REICH, W. A função do Orgasmo. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- SANTIN, S. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Porto Alegre: Est, 1994. 107 p.
- SIMON, R. L. Fair play. Boulder, CO: Westview Press, 1991.
- UNDERWOOD, M. Healthy Competition - striking and fielding games by John Severs. Times Educational Supplement; v. 4062, p. SS22, 1994.
- YIANNAKIS, A., GREENDORFER, S. L. Applied sociology of sport. S.I: Human Kinetics Publishers, 1992.

Endereço: Acamari, 116 - Viçosa, MG - 36570-000

GTT.8.6. COMPETIÇÃO ESPORTIVA: INTRODUÇÃO A UMA ANÁLISE ONTOLÓGICA¹

Gabriel Humberto Muñoz Palafox²,
Robson Gonçalves Félix, Patrícia do Prado,
Cleber Garcia Casagrande e Ivane Aparecida de Assunção³.

Resumo: A finalidade deste trabalho é analisar o sentido e significado da competição humana para detectar quais são os elementos que poderiam contribuir com a formação de consciências críticas, criativas e cooperativas. Isto, ao invés de simplesmente negá-la ideologicamente com argumentações, muitas vezes desprovidas de adequada fundamentação científica, somente porque se afirma que é uma prática social adequada a uma estrutura sócio-econômica que utiliza como motor todos os elementos negativos a ela associados quando exacerbada, como a concorrência (não importando se é desleal) e o consumismo. Isto, para se manter um sistema de privilégios a custo da exploração das classes sociais menos favorecidas. A competição enquanto manifestação cultural precisa ser elucidada em todos seus componentes constitutivos para fazer dela um profundo campo de reflexão e análise crítica, no sentido de que esta práxis, enquanto saber escolar, possa contribuir para o entendimento sócio-político do sistema de vida capitalista e a formação de cidadãos críticos e participativos.

INTRODUÇÃO

A *competição*, enquanto manifestação da Cultura Esportiva, pode ser analisada a partir de dois pontos de vista. Dentro das características “naturais” do homem, isto é, que fazem parte de sua personalidade (essência) e influenciam (de dentro para fora) as suas ações durante sua evolução ou como sendo uma atividade social onde se reproduzem os valores e normas impostas pela sociedade. Neste campo, a competição é um “produto social” onde o homem se educa, assimilando geralmente os valores a ela associados. Obviamente, *as duas fontes de análise e interpretação se encontram intimamente relacionadas influenciando-se reciprocamente.*

Diante dessas questões, percebemos a necessidade de buscar a explicação do seu sentido/significado antropológico com base numa análise ontológica, utilizando as várias fontes de referência que nos oferecem a Filosofia, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais.

O SIGNIFICADO DO TERMO COMPETIÇÃO

O termo competição pode adquirir diferentes significados, de acordo com as perspectivas ideológicas e/ou científicas dos autores, mas, longe destas conceitualizações serem contraditórias ou antagônicas, para nós, parecem complementar-se, como procuraremos demonstrar a seguir:

Uma análise hermenêutica de várias definições localizadas na literatura das áreas antropológica, psicológica e sociológica, (não descritas aqui por falta de espaço) nos permitiu verificar que a competição é, em primeira instância, uma **manifestação observável**, isto é, uma **ATIVIDADE** caracterizada, em essência, por uma busca individual ou coletiva em torno de uma meta em forma de luta, entendida como sendo um **confronto** entre indivíduos ou entre o(s) indivíduo(s) e um ou vários objetos (ex.: computador). Em segunda instância, pretende alcançar um objetivo que não pode ser conseguido por todos os interessados (meta escassa). Por outro

¹ Projeto financiado pelo PIBIC/CNPq (1996-1997).

² Doutorando em Educação: Currículo pela PUC-SP Membro pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Docente do Departamento de Educação Física e Esportes da Universidade Federal de Uberlândia.

³ Discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsistas de iniciação científica, CNPq/PIBIC.

lado, a competição parece ser *motivada* intrínseca ou extrinsecamente pela necessidade de busca e/ou de procura de conquista de um ganho qualquer.

A análise de todos os conceitos que foram levantados sobre a competição para esta pesquisa, nunca esclarecem se a origem do ato de competir emerge de algum tipo de "pulsão interior", espontânea e sem a presença motivadora de algum estímulo interior ou exterior.

Em primeira instância, encontramos na Psicologia o termo **AGONÍSTICA** que constitui um dos **elementos de análise** que, regulada pelo "ego", interfere profundamente na atividade competitiva do ser humano. SALVINI (s/d/t) considera que uma *propriedade inata* que está presente em todos os seres, independentemente de diferenças acidentais (sexo, cor, tamanho, etc.). A define como principal motivador para a **superação de si mesmo** (superação do nível de aspiração individual).

Historicamente, quando por diferentes motivos a organização social ou a natureza não oferece condições para que todos possam satisfazer seus níveis de aspiração individual, o poder dominante os cria ideologicamente de tal forma que sejam incompatíveis com as condições de vida da maioria da população (ex. a valorização dos mais aptos fisicamente). Nestes casos, estamos diante de condições objetivas onde o homem é obrigado (ainda que seja sem violência física) a comparar-se com os outros para alcançar metas, não necessariamente encontradas ao alcance de todos, caracterizando-se assim, o estabelecimento de um tipo de "clima sócio-competitivo" que, obviamente é independente da vontade ou aptidão "natural" de cada ser humano.

COMPETIÇÃO E SOCIEDADE

MOSCOVICI (1988) afirma que, assim como se trata a sociedade na forma de sistemas econômicos ou políticos, cabe considerá-la também como um sistema de pensamento onde se constroem, consolidam, transformam e/ou modificam, as **Representações Sociais** dos homens.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, a sociedade também pode ser estudada como um *Sistema de Expressão Corporal (artística, musical e esportiva)*, uma vez que pelas suas múltiplas formas de manifestação cultural contribui, profundamente, na criação, reforço e/ou abandono de representações sociais.

Nos universos consensuais da motricidade-expressão humana, encontramos "teorias" do senso comum que não conhecem limites especializados; *obedecem a uma lógica chamada de 'lógica natural'; utilizam mecanismos diferentes de "verificação" e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade.* (SÁ, In SPINK, p. 28-29, 1993).

Um exemplo disso, pode ser encontrado se contrastamos a cultura corporal-esportiva e a teoria das Representações Sociais. Poderíamos dizer que, sendo a primeira um dos universos consensuais no qual estamos inseridos, as pessoas que participam dela também se vêem como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irredutíveis. Assim, cada indivíduo é livre para se comportar como um 'amador' e um 'observador' curioso, que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas (veja o caso do torcedor de futebol em geral). "A arte da conversação cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela" (MOSCOVICI, p. 186-7, 1981, Cf. SÁ, In SPINK, p. 29, 1993).

Os sistemas de expressão da cultura corporal-esportiva recebem como outros universos consensuais, "matéria-prima" na forma de conhecimento para serem continuamente apropriados e incorporados na consciência dos homens através "das imagens, das noções e das linguagens que a Ciência não cessa de inventar" (MOSCOVICI & HEWSTONE, p. 543, 1984 Apud SÁ, In SPINK, p. 28, 1993).

O "sabor" da vitória, o status sócio-econômico, os exemplos de vida "saudável" e disciplinada do esportista, são informações permanentemente "jogadas" à população no meio de

"importantes dicas" que a ciência ensina, e que se incorporam como representações sociais na consciência das pessoas, sem necessidade de sentirem-se "forçadas" a aceitá-las.

O mais importante neste ponto é que estas representações sociais, além de serem "assimiladas" através dos diferentes meios de comunicação de massa, se consolidam fundamentalmente nas próprias práticas formais e informais da Educação Física e do esporte, desde os cursos de formação docente, até as aulas na escola fundamental, dentre outros espaços de interação social.

O propósito principal deste tipo de procedimento, longe de favorecer a construção de personalidades autônomas é fixar modelos para o comportamento das pessoas, impedindo com isto, que transgridam limites e principalmente, que *desorganizem a ordem estabelecida*.

Entramos assim no contexto do **controle social** que, aparentemente e segundo o discurso liberal, existe com o único intuito de garantir a prática da liberdade num contexto efetivamente "democrático".

Em resumo, podemos constatar que a cultura corporal-esportiva e as "dicas científicas" a ela associadas, portam em si, disfarçadamente, teorias sobre o mundo e a sociedade, porque quando nos submetemos a estas, não temos efetivamente clara consciência de *estarmos entrando em contato com a totalidade condensada da estrutura social* (RODRIGUES, 1983).⁴

Numa perspectiva materialista histórica, o Prof. da UFU, Dr. Jefferson Ildelfonso da Silva, quando entrevistado em novembro de 1994 pela nossa equipe de estagiários do Programa de Iniciação Científica do CNPq, afirmou:

não se pode realmente dizer que a competição é algo inerente ao ser humano porque para Marx, o Homem é aquilo que constrói de si mesmo historicamente. Nada é inerente a ele por natureza, mas é tudo conquistado e formado nele pela própria história, pelo seu próprio trabalho" e conclui indicando que "a competição é um dos elementos que faz parte da forma como o homem se organiza dentro da sociedade.

Para Marx, na busca de compreensão das leis que governam a estrutura e passagem de um tipo de sociedade para outra, as idéias, os ideais e os atos do Homem podem ser explicados cientificamente no contexto da dialética materialista. Assim, procurando superar qualquer tipo de determinismo filosófico de caráter positivista ou mecanicista, e na tentativa de aproximação da compreensão do sentido/significado da **competição**, a **natureza** é concebida como uma realidade material infinita. Dessa realidade surgem os organismos, e destes organismos os processos psíquicos, que também se encontram enraizados na matéria.

A natureza humana pode ser uma abstração, mas o que ela **faz** com o mundo é uma realidade concreta que muda, que se desenvolve. Por isso, o que interessa principalmente a Marx não é somente a natureza humana em si, mas também, principalmente, *o que esta faz com o mundo*. Em outras palavras, não se parte daquilo que "os homens dizem, imaginam ou representam e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para daí chegar aos homens em carne e osso; *parte-se dos homens realmente ativos* e, a partir de seu modo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse tipo de vida" (MARX, p. 37, 1979).

Desta forma, no modo de vida capitalista verificamos que o princípio fundamental da filosofia liberal que sustenta o "pensar" e os valores decorrentes da prática social, é o **individualismo**. Segundo a lógica desta filosofia, o Homem é por natureza *individuo* (o que não

4 Por trás de toda interpretação deduzida das descobertas realizadas em torno da evolução, existe historicamente, o levantamento de problemas e normas de ordem moral, relacionados a questões éticas e teorias explicativas sobre o "sentido da vida" (BLANC, 1994).

se divide) e, portanto, naturalmente egoísta. Estabelece, basicamente, relacionamentos por *conveniência* e, por lógica, se preocupa acima de tudo, em conseguir vantagens para si mesmo.

A **competição** decorre imediatamente do individualismo. Para *vencer na vida* é preciso competir (o que implica confrontar-se e derrotar os outros). “Vencer na vida” significa, principalmente, *conseguir uma situação econômica vantajosa*. Além disso, há também a competição entre o homem e a mulher (machismo e feminismo); a competição racial que acompanha todo tipo de preconceitos contra o negro, o homem do campo, etc., e a própria competição esportiva.

De acordo com a tese do materialismo histórico, a competição humana enquanto ato de confronto com os outros, não é, ao contrário da Agonística, uma “*pulsão natural e instintiva*” do ser humano, pois como vimos, o elemento motivador desse ato de confronto, é na realidade, produto das idéias do homem que, em nome do controle social e da necessidade de manutenção das atuais condições de vida (modos, meios de produção e relações humanas), promove níveis de aspiração individual e social que devem ser idealmente alcançados individual e coletivamente.

COMPETIÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pesquisas mais sistemáticas vêm mostrando que a habilidade da criança para competir em jogos é algo que se desenvolve (grifo nosso) e não um traço de personalidade inerente ao ser humano. (KAMII & DEVRIES, p. 272, 1991). Nesse sentido, resta saber se podemos afirmar que, sendo a sociedade responsável pela criação dos níveis de aspiração nas diferentes atividades humanas competitivas, seria viável e útil para o progresso social a estruturação de sistemas de aspiração no contexto lúdico e esportivo, que priorizem a utilização de valores e práticas relacionados com a cooperação numa perspectiva crítica e solidária?

Poderíamos afirmar que sim, pois com base nos estudos sobre o jogo, dentro do qual encontramos o jogo competitivo que se manifesta particularmente a partir dos 5 anos de idade e, falando sobre desenvolvimento social, PIAGET (Apud KAMII & DEVRIES, 1991) afirma que o mecanismo de organização e desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo da criança é um dos facilitadores da aprendizagem de valores e normas emprestadas, em grande parte, do mundo adulto, onde são criados os **níveis de aspiração social** que terminam refletindo o tipo de humanização a que a mesma será submetida.

Lamentavelmente, os fortes traços ideológicos na interpretação de dados na prática da pesquisa científica na área da Psicologia do desenvolvimento, como nos casos de Bühler (1930) e Cratty (1988), levaram vários pesquisadores a se posicionarem contra atividades de caráter competitivo sem parecer compreender corretamente as razões que conduziram para esse tipo de tomada de decisão.

No final do século XIX e princípios do XX, a Psicologia do Desenvolvimento Infantil acumulou consideráveis fatos científicos como produto da observação rigorosa e experimental. Dentre os diferentes modos de abordagem do assunto, aparece a noção de desenvolvimento por períodos relativos à idade, juntamente com a compreensão de que este processo acontece de forma gradual. Um dos pesquisadores que faz exatamente esta afirmação é o próprio Bühler (1930), quem acredita que o desenvolvimento aparece por fases sucessivas, cada uma destas apresentando uma determinada estrutura de comportamento necessária para dar continuidade a nova fase. Se por um lado a Psicologia ofereceu um importante círculo de fatos que refletem o desenvolvimento da criança neste tipo de abordagem, que Cratty segue firmemente, isto veio dificultar o descobrimento da verdadeira essência do desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1956).

Vygotsky (1896-1934), contrariamente a Bühler, propõe que o ponto central que reduz à unidade todas as particularidades diversas do pensamento infantil é o seu *egocentrismo* e critica o fato da criança não ser considerada parte do todo social, o qual é, freqüentemente, considerado algo que se encontra “fora dela”, como uma força estranha e distante que exerce pressão sobre a criança, deslocando-se assim os procedimentos de pensamento que lhe são próprios.

Assim, quando analisamos a atitude da criança segundo sua natureza interna, verificamos que a observação feita por Bülher em 1927 em relação à rivalidade das crianças pequenas, não denota em si, uma atitude competitiva e muito menos de despotismo, pois quando estas “brigam” por um objeto, o fazem por alguma razão que tem valor intrínseco e imediato a elas. *“As crianças pequenas são muito egocêntricas para se interessar pelo que os outros estão fazendo ()... () A competição é uma comparação mais alguma coisa - tentar exceder ou superar conscientemente os outros.* (KAMII & DEVRIES, p.272, 1991).

Os adultos devem lidar com a competição naturalmente, para que a criança também veja o fato de ganhar como um nada mais do que ganhar e não se torne orgulhosa, agressiva e ofensiva. Sua glorificação coroa o ganhador com um sentimento de superioridade, e o perdedor com um sentimento de falha. Quando os adultos lidam de maneira errada e destrutiva, a competição se torna altamente indesejável (KAMII & DEVRIES, p. 272, 1991).

Por outro lado, procurando informação a respeito da competição desde o **ponto de vista biológico**, TANI (p.16, 1988) menciona a ontogênese enquanto estudo do processo de desenvolvimento dos seres. Para o autor, os habitantes da terra eram considerados bastantes simples e através de processos relacionados com a seleção natural, foram surgindo espécies mais complexas desde o aparecimento dos primeiros organismos vivos, que se presumem ter ocorrido a cerca de 3.5 a 4 bilhões de anos, dentre as quais inclui-se o homem.

Utilizando como referências as teorias de Darwin e Mendel, TANI afirma que a perpetuação das espécies se dá porque *o indivíduo melhor adaptado ao meio ambiente tende a deixar descendentes, enquanto que aqueles menos aptos, ou perecem ou não são férteis* (p.16, 1988). Nesse sentido, a evolução é entendida como um processo de crescimento de informação que acontece pela recombinação e mutação das espécies. *Essas informações que constituem o genótipo, manifestam-se no organismo originando o fenótipo, e as pressões seletivas ‘testam’ as novas informações, muitas das quais são inaptas ao ambiente* (TANI, p.18, 1988).

Para ORLICK (1978), no campo da prática sócio-política, esse conceito de sobrevivência do mais apto e muitos dos conhecimentos científicos decorrentes desta concepção, tem sido usado ideologicamente, e com abuso, para justificar o princípio de que ‘a força está certa’. Lamentavelmente, a compreensão historicamente distorcida desta questão, levou uma parcela da humanidade a acreditar que somos descendentes de raças essencialmente competitivas e agressivas e, portanto, herdeiros genéticos de algumas de suas características selvagens. Entretanto, para a antropologia moderna, ser ‘o mais apto’ não significa ser o mais forte ou o mais bruto.

Independente da ontogênese defendida por Darwin, para a antropologia, desde os primórdios das organizações sociais, tanto as atividades competitivas quanto cooperativas, passaram a depender fundamentalmente do tipo de estrutura social que determina, em última instância, se os membros irão cooperar ou competir entre si. Assim, pela história podemos registrar a existência de culturas que privilegiaram a cooperação como uma das estratégias de sobrevivência e que foram capazes de favorecer um alto nível de aspiração individual e social. (MEAD, 1961; HUIZINGA, 1980; ORLICK, 1978)

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, COMPETIÇÃO E SOCIEDADE

Devo continuar promovendo o esporte acompanhando aquilo que aprendemos na Licenciatura ou não?... E, se devo continuar promovendo o esporte e a competição, como fazê-lo para favorecer **efetivamente** uma formação crítica, participativa e autônoma dos meus alunos?

É com base neste tipo de perguntas que normalmente se coloca em discussão a elaboração de projetos pedagógicos na esfera da Educação Física, objetivando promover uma educação voltada para a formação de uma cidadania crítica e participativa, aspecto este de

fundamental importância para refletir nossa inserção efetiva na luta por uma sociedade mais digna e democrática.

Visando estabelecer uma relação adequada com o mundo real de acordo com nossas aspirações e condições de existência, atravessamos por variadas experiências de vida, muitas das quais tornam-se significativas por deixarem marcas, lembranças ou repercussões positivas ou negativas que são capazes de influenciar, durante muito tempo, nosso comportamento individual e social.

Assim, no Brasil, desde o final da década de 70, acompanhamos uma forte discussão acadêmica e científica que contestava as implicações ideológicas da Educação Física Escolar, Medicina e Esporte competitivo.

Sabemos que estas áreas eram manifestações utilizadas pelo Estado autoritário para “forjar” nos jovens, valores e comportamentos *alienantes* e *domesticadores* utilizados ideologicamente para facilitar a manutenção do estabelecido e o controle social de tudo aquilo que tivesse caráter político (que para as autoridades e classe dominante significava toda ação que leva-se as pessoas a agruparem-se, discutir e lutar por exigir melhores condições de vida humana)⁵.

Como produto das críticas levantadas, muitos professores de Educação Física abandonaram na escola a realização de treinamentos e competições esportivas entre as crianças nos anos 80, limitando-se a reproduzir as técnicas de várias modalidades, ou promover a aprendizagem e prática de jogos, escutando o discurso de que deveriam ser capazes de contribuir com a formação “crítica” da criança através da exploração da busca do sentido e significado do movimento humano dentro do contexto sócio-político mais amplo.

Junto com a consolidação do discurso de denuncia que cada vez mais tomava conta dos congressos científicos, uma grande quantidade de professores escolares, acostumados a lidar com a Educação Física aprendida nos moldes da aptidão física do modelo norte-americano, ficaram sem condições, por diversos motivos, de atualização em relação às novas matrizes de conhecimento que se colocavam, como a Filosofia Marxista, a Antropologia e a Sociologia, ficando com isto, sem referências de análise profunda para continuar acompanhando e participando do processo de discussão da área. Isso, apesar dos esforços de professores universitários que procuravam ampliar as discussões e apresentar novas e diferentes alternativas metodológicas no contexto da Educação Física Escolar.

CONCLUSÕES

O presente trabalho é uma versão simplificada de um estudo realizado durante 2 anos da Universidade Federal de Uberlândia. Dentre outros resultados verificamos que os estudos dentro da Filosofia, Psicologia e Antropologia Social não parecem considerar a competição como sendo um atributo “natural”. Esta dimensão sócio-histórica é, na realidade, uma atividade que surge da necessidade de sobrevivência dos homens para atender suas aspirações e demandas individuais e sociais.

É nesse contexto que emergem as diferentes variações da competição esportiva nas sociedades humanas, manifestando-se na atualidade com a reprodução hegemônica de interesses e valores ligados às relações de poder, controle social e busca de lucro por parte de grandes monopólios empresariais. Este campo precisa ainda ser aprofundado teoricamente para poder ser utilizado com criticidade no âmbito do saber escolar, em busca da formação de consciências

5 Naquela época, procurava-se resgatar a Educação Física dentro de perspectivas mais críticas (teóricas e práticas), onde a realidade fosse entendida segundo a vêem pessoas diferentes, demonstrando como suas visões conformam a ação que adotam dentro desta realidade (MOSQUERA & STOBÄUS, 1994, 45). Por isso, no nosso entendimento, nesse período, começavam a despontar de forma relevante as dimensões de análise existencialista-fenomenológica, o interacionismo simbólico, a análise hermenêutica, a dialética e as teorias críticas da sociedade, com suas dinâmicas de animação sócio cultural e a pesquisa-ação.

críticas e participativas que saibam aproveitar o esporte, fora dos traços hegemonicamente colocados pela competição esportiva de alto rendimento.

Referências Bibliográficas:

- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974.
- BLANC, M. *Os Herdeiros de Darwin*. São Paulo: Scritta, 1994.
- BRANDÃO, C. R. *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BÜLHER, K. *Estudio del desarrollo espiritual del niño* (trad. do alemão). M. Rabótnik: Prosveschenia, 1930.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.
- CANAU, V. M. & LELIS, I. A. *A relação teoria-prática na formação do educador*. In CANAU (ORG) *Rumo a uma nova Didática*. Petrópolis, Vozes, 1990.
- CAVALCANTI, K. B. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: Ibrasa, 1984.
- CHAU, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortês, 1992.
- CRATTY, B. *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós, 1982.
- DIECKERT, J. et. al. *Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.
- FROMM, E. *The anatomy of human destructiveness*. Holt, einhart and winston: Nova York, 1973.
- GO TANI et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.
- GOHN, M. *A pesquisa em Ciências Sociais: considerações metodológicas*. In. Pesquisa participante e educação, 12. São Paulo: Cortês Ed. Cadernos Cedes nº12. P. 3-14, 1984.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. *Visão didática da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.
- HALL, C. S. & LINDZEY, G. *Teorias da Personalidade*, 8ª ed., São Paulo: Ática: 1994.
- HEIDEGGER, M. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Tradução: Dulce M. Critelli. São Paulo: Moraes, 1981, 72 p.
- HILDEBRANT, R. & L., R. *Concepções abertas no ensino da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HUIZINGA, J. *O jogo e a competição como funções culturais*. In: _____, *Homo Ludens*. trad. João Paulo Monteiro. 2ª ed.. São Paulo: perspectiva, 1980, 243p.
- LAWTHER, J. D. *Psicologia Desportiva*. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Fórum, 1973, 204 p.
- LOBO, H. R. *Psicologia dos Esportes*. São Paulo: Atlas, 1973.
- LÜDKE, M. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental (as licenciaturas)*. Brasília: CRUB, 1994.
- MARX K. & ENGELS F. *A Ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Ciências Humanas Ed., 1979.
- MOSCOVICI, S. *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University press, 1984.
- MEAD, M. *The arapesch of New Guinea in corporation and competition among primitive peoples*. Boston: Beacon press, 1961.
- MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- NANCE, J. *The gentle tasaday, harcourt brace giovanovich*: Nova York, 1975.

- ORLICK, T. *Vencendo a Competição*. Tradução: Fernando J. G. Martins. Círculo do Livro, 1978. 211 p.
- RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*, Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- SÁ, CELSO P. DE. *Representações Sociais: conceito e o estado atual da teoria*. In: SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SALVINI, A. *Psicologia del Deporte*. Madrid. s/d/t.
- SINGER, R. N. *Psicologia dos Esportes: Mitos e Verdades*. Tradução: Marina T. B. Porto Vieira. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1977, 116 p.
- SOBRAL, F. *Introdução à Educação Física*. Lisboa: Horizonte, 1981.
- SPINK, M. J. (org.) *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- THOMAS, Alexander. *Esporte - Introdução à Psicologia*. In: Dieckert Jürgen (Coord.). Tradução: Maria Lenk. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1983, 2 v, 233 p.
- VYGOTSKY, L. *Estudios psicológicos escogidos*. Moscou: ACP de la RSFSR, 1956.

GTT.8.7. DETERMINAÇÃO DA CAPACIDADE DE AMORTECIMENTO DO SOLADO DE CALÇADOS ESPORTIVOS ATRAVÉS DE ENSAIO DE COMPRESSÃO

Ibrahim Reda El Hayek*
Rubens Lombardi Rodrigues**

Resumo: Os calçados esportivos de última geração apresentam avançados sistemas de amortecimento com a finalidade de absorver os diferentes tipos de impacto. Cada fabricante tem sua própria tecnologia, com o material, o formato e a disposição do sistema variando conforme a modalidade esportiva e o nível de desempenho desejado. O objetivo deste trabalho foi desenvolver o método de determinação do amortecimento de calçados esportivos através de ensaio mecânico de compressão, similar à padronização da NBR-12.577 da ABNT. Os resultados mostraram capacidade amortecedoras semelhantes, em valores absolutos, para os três calçados testados. Porém a capacidade de absorção de energia relativa à carga aplicada mostrou valores discrepantes. A metodologia desenvolvida mostrou-se viável e eficaz, permitindo, ainda adaptações relativas às variações de carga e frequência para velocidades baixas ou altas.

INTRODUÇÃO

Os calçados esportivos de ultima geração apresentam avançados sistemas de amortecimento com a finalidade de absorver os diferentes tipos de impacto. Cada fabricante tem sua própria tecnologia, com o material, o formato e a posição do sistema no calçado variando conforme a modalidade esportiva e o nível de desempenho desejado. O princípio básico de funcionamento dos sistemas de amortecimento consiste na absorção de energia dos impactos verticais dos pés contra o solo, evitando assim que os componentes do aparelho locomotor humano obedecem todo o choque, o que torna as atividades físicas de lazer e competição cada vez mais confortáveis e seguras. Diferentes tipos de sistemas amortecedores foram desenvolvidos pelas diversas marcas de calçados esportivos, tais como: Hexalite da Reebok, Air-Bag Nike, Transpower-Mizuno, Technics-Cooper, React-Converse, System-Rainha, Energy Wave da Dharma, Tubular e Torsion da Adidas, Propulsion-M2000, Gel da Asics, Cantilever e Fom da Avia, Dynatech-Topper, Air-Vent da Pro-Specs, Trynomic da Puma. Todos esses novos recursos têm contribuído para que a tecnologia de planejamento e produção de calçados esportivos se aproxime cada vez mais do desenvolvimento científico.

A abundância dos projetos de calçados possibilita fazer uma associação entre a tendência corporal de se adaptar às características mecânicas do calçado, manipulando assim a cinemática e a dinâmica do movimento do corpo humano, conforme conclusões acerca do efeito dos calçados esportivos e suas conseqüências biomecânicas, por FREDERICK (1986). Ele considera muitos dos resultados encontrados pelos autores nas investigações comparativas entre corrida descalça e calçada como um efeito indireto de adaptações cinemáticas induzidas pelo uso do calçado, isto é, através de uma característica particular ele provocaria uma adaptação cinemática que teria como efeito secundário conseqüências na dinâmica do movimento estudado.

STACOFF et al. (1988) verificando algumas possibilidades de relação entre as lesões em corredores e a construção de calçados esportivos concluíram que as propriedades do material do solado do calçado influenciaram muito pouco o pico de impacto e as forças na articulação do tornozelo. A influência do projeto de calçado para a corrida mostrou-se mais eficaz no controle do retopé durante o movimento de aterrissagem que para a atenuação do choque de impacto.

* Doutorando EEFÉ-USP e Docente UNISA

** Chefe do deptº. Esporte e Docente da EEFÉ-USP

KINOSHITA et. al.(1990)examinando os efeitos do peso corporal de corredores com características dos calçados esportivos(solado duro X solado macio) e os efeitos dos tipos de pé extremos(pronado ou supinado) no controle do movimento de retopé com calçado concluíram que,tanto o peso corporal como o tipo de pé devem ser considerados no projeto e construção de calçados esportivos.

CANEVAROLO (1991) apresentou uma interpretação física amortecimento em sistemas poliméricos viscoelásticos, isto é,os que apresentam sob condições deformacionais componentes elásticos e plásticos simultaneamente. A razão adimensional entre a energia perdida dor ciclo (dissipada na forma de calor) pela energia potencial máxima estocada por ciclo (e portanto totalmente recuperável) é o dito amortecimento ou atrito interno. O amortecimento é um indicativo de quão longe está o comportamento do material do comportamento elástico ideal. Materiais com alto amortecimento dissipam muito da energia que foi usada para deformá-lo na forma de calor. A água é um caso extremo de total dissipação da energia em calor com amortecimento infinito. Por outro lado,uma mola ideal não apresentaria amortecimento. Materais poliméricos apresentam um comportamento intermediário a estes dois extremos, e são chamados viscoelásticos.

FAUNO et. al.(1993) investigaram o efeito de implementos de absorção de choques no calcanhar na incidência de inflamações das extremidades inferiores em participantes de campeonatos de futebol de campo. Usaram o implemento 48 jogadores enquanto 43 formavam um grupo de referência. Como resultado, a incidência de inflamação no tendão de aquiles, na panturrilha e no retopé foi significativamente reduzida pelo uso do implemento.

Visando avaliar as propriedades amortecedoras dos calçados em corredores , HENNIG et al.(1993) utilizaram força reação do solo e aceleração tibial máxima, com os resultados para o teste de impacto na região do retopé do calçado (19 tipos diferentes).

Tem sido sugerido que a energia elástica armazenada e devolvida pelos sistemas amortecedores de calçados esportivos seria uma qualidade desejável que poderia acentuar o desempenho esportivo. Entretanto, SHORTEN (1993) comparando a energia do sistema amortecedor do calçado esportivo com outros mecanismos de transformação de energia nas corridas em atletas afirmou que os potenciais benefícios do retorno de energia seriam limitados.

SWIGART et. al.(1993) desenvolveram um método para quantificar a durabilidade do amortecedor do calçado esportivo, através de um sistema de ensaios mecânicos para o material do. A mudança na intensidade da energia máxima absorvida pelo calçado e a modificação na intensidade da energia residual do calçado foi quantificada depois do calçado ter sido utilizado por uma longa distância. Um calçado que modificou muito pouco essas quantidades teria um fator de desgaste pequeno e seria e seria considerado com um amortecedor durável. Os calçados foram testados e as propriedades de energia medidas no calçado novo e repetidas após terem percorrido 161 Km. A relativa durabilidade dos calçados testados foi consistente com as expectativas depositadas no material e construção dos calçados.

O objetivo do presente trabalho é detrmnar a absorção de energia do solado de calçados esportivos na região do calcanhar.

METODOLOGIA

Similar ao teste mecânico de calçado efetuado por SWIGART et. al. (1993) foi realizado um ensaio mecânico de resistência ao impacto e à compressão, baseado em padronização da ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas , através da NBR - 12.577 : " Calçado de proteção - Determinação da absorção de energia na região do calcanhar." Em um dinamômetro com velocidade de ensaio ajustável ($v = 500$ mm/min) , um êmbolo de 40 mm de diâmetro pressionou contra uma base metálica a região central do calcanhar de três tipos diferentes de calçados esportivos (A , B e C). Os resultados estão apresentados na TABELA 1 e no gráfico da FIGURA 3.

RESULTADOS

TAB 1- Resultados dos ensaios de resistência ao impacto e compressão,segundo o modelo de calçado.

	CALÇADOS		
	A	B	C
Carga Máxima (N)	14.000	20.550	20.500
Deformação (mm ou 10-3m)	15,0	16,0	24,0
Energia Absorvida e Dissipada J	32,6	33,4	41,6
Energia Absorvida /Força Aplicada (J/kN)	2,37	1,62	2,03

CONCLUSÕES

Os calçados A e C apresentam resultados muito próximos indicando uma capacidade amortecedora relativa (J/kN) semelhante. O calçado B apresenta uma absorção significativamente menor energia, que demonstra uma capacidade de amortecimento relativa inferior aos outros dois calçados testados.

Os resultados de absorção de energia absoluta(J) e relativa a carga máxima aplicada (J/kN)são discrepantes.

Os resultados relativos (J/kN)devem ser preferidos em análises comparativas.

A metodologia utilizada é viável e permite variações de carga máxima e frequência,mesmo em velocidade médias ou altas.

Referências Bibliográficas:

- CANEVAROLO, S. V. : Análise dinâmico-mecânica para sistemas poliméricos Assoc. Bras. de Polímeros. São Carlos. V. 6 : 36-40. 1991.
- FAUNO, P.; KALUND, S.; ANDREASEN, I. & JORGENSEN,U.: Soreness in lower extremities and back is reduced by use shock absorbing heel inserts.J.Sports Med. 14:288-290. 1993.
- FREDERICK, E.C.:Biomechanical consequences of sport shoe desing Med.Sci.Spots Exerc. 14: 375-400. 1986.
- HENNIG,E.M.;MILANI, T.L. & LAFORTUNE, M.A.: Use ground reaction force parameters in predicting peak tibial acelerations in running. J. Applied Biomechanics. 9:306-314.1993.
- KINOSHITA,H.;IKUTA, K.& OKADA, S.: The effects of body weight and foot-types of runners upon the funcion of running shoes. J.Human Mov.Studies. 19:151-170.1990.
- SHORTEN,M.R. : The energetics of running and running shoes. J.Biomechanics. 26(1) : 41-51. 1993.

STACOFF,A.;DENOTH,J.;KAELIN, X. & STUESSI, E.:Running Injuries and shoe construction:some possible relationships.
Int.J. Sport Biomechanics. 4 : 342-357.1988.

SWIGART,J.F.;ERDMAN, A.G. & CAIN, P.J. : An energy-based method for testing cushioning durability of running shoes.
J.Apl. Biomech. 9 : 27-46. 1993.

GTT.8.8. ENERGIA MECÂNICA: UM CONCEITO A SER DISCUTIDO NO ESPORTE.

S.C. Corrêa¹; A.C. Amadio²; U. Glitsch³; W. Baumann³.

Resumo: *Existem vários procedimentos para determinação da energia mecânica, sendo possível obter resultados completamente diferentes ao se estimar a energia para um mesmo movimento. Os procedimentos de cálculo podem utilizar somente a cinemática ou esta acoplada à dinâmica. Os cálculos envolvendo somente a cinemática são considerados falhos pois não levam em consideração a causa do movimento, isto é as forças de reação do solo e a sua transmissão entre as articulações e músculos. Já os que calculam a energia mecânica a partir do momento articular e da potência mecânica encontram problemas para utilização deste método pela dificuldade de compreensão das relações reais entre energia-trabalho-potência no movimento humano. Portanto o parâmetro energia mecânica é importante para a descrição dos movimentos desportivos, mas para aplicação prática, especialmente no cálculo da eficiência do movimento, ainda existem problema a serem resolvidos.* Projeto realizado com o apoio financeiro da CAPES e do DAAD.

INTRODUÇÃO - O PROBLEMA

Desde o trabalho pioneiro de FENN (1930), vários pesquisadores têm estudado a forma de determinar a energia mecânica durante o movimento. Energia pode ser definida como a capacidade de realizar trabalho, e a energia mecânica como a energia que o corpo apresenta em função do movimento, por causa de sua posição relativa à superfície da terra ou porque foi empurrado ou puxado para fora de sua forma normal. Na mecânica clássica (KITTEL *et al.*) a energia cinética é definida como a energia de movimento das diferentes partes do corpo e a energia potencial como o trabalho necessário para levar um corpo sem aceleração de um ponto inicial, que denominamos de ponto de energia zero, a um ponto específico, sendo pois uma função do lugar. Um dos maiores problemas para calcular a energia durante o movimento humano, é que este é um sistema não-conservativo e portanto parte da energia é dissipada e parte é utilizada no movimento. Além disso existem diferentes maneiras de se recuperar a energia mecânica durante o movimento, o que pode nos levar a erros no resultado final, gerando valores maiores ou menores que o valor real. Segundo ZATSIORSKY *et al.* (1987) as três possibilidades de recuperação de energia mecânica conhecidas pelo homem são: a) a transformação de energia cinética em energia potencial e ao contrário; b) a transferência de energia cinética de uma parte do corpo para outra e c) a transformação de energia cinética do movimento em energia elástica do músculo e do tendão e ao contrário.

Existem vários procedimentos para cálculo de energia, hoje, se registrarmos padronizadamente os dados de cinemática e de dinâmica do movimento de um determinado indivíduo e realizarmos, segundo diferentes autores, os cálculos específicos, obteremos resultados completamente diferentes para a estimativa de energia para o movimento selecionado. WILLIAMS & CAVANAGH (1983) encontraram para uma mesma situação de pesquisa valores para a potência que variaram de 273 a 1775 watts, dependendo das suposições específicas feitas em cada método e dos cálculos computacionais empregados pelos diferentes autores. O que observamos é que não existe uma única forma de cálculo aceita como a mais adequada e padronizada para a estimativa de energia e trabalho realizado pelo corpo humano.

¹ PhD., Laboratório de Eletromiografia e Biomecânica da Postura, Faculdade de Educação Física, UNICAMP, São Paulo, Brasil.

² PhD., Laboratório de Biomecânica, Escola de Educação Física, USP, São Paulo, Brasil.

³ PhD., Instituto de Biomecânica, Escola Nacional Alemã de Esportes, Colônia, Alemanha.

CAVANAGH (1990) relata uma variação ainda maior nas estimativas de potência em corrida entre 3,3 e 3,9 m/s, com valores variando de 170 a 1700 w (TABELA 1), apontando como principais fatores que contribuem para o erro: o armazenamento de energia elástica, a transferência de energia entre os segmentos, o custo do trabalho positivo versus o do trabalho negativo, e os métodos numéricos utilizados nos cálculos. Portanto, o que distingue basicamente um procedimento do outro não é só a metodologia de aquisição e registro dos dados mas também o fundamento teórico que suporta a rotina para os cálculos específicos.

TABELA 1 - Estimativas da potência final durante corrida com velocidade entre 3,3 e 3,9 m/s, de sete grupos diferentes de autores (CAVANAGH, 1990).

Autores	Método	Potência estimada (W)
FUKUNAGA <i>et al.</i> (1978)	1	343
CAVANAGH <i>et al.</i> (1989)	2	556
NORMAN <i>et al.</i> (1976)	3	172
GREGOR & KIRKENDAL (1978)	3	163
LUHTANEN & KOMI (1978)	3	1650
WILLIAMS & CAVANAGH (1983)	1-4	273-1775
MARTIN & MORGAN (1989)	1,4	10-17 x (PC em kg)

Métodos utilizados:

1. Somente Centro de Massa (C.M.)
2. C.M. mais movimento dos membros com relação ao C.M.
3. Pseudo trabalho
4. Análise segmentar (incluindo transferência de energia)

Um dos maiores problemas gerados por esta grande variedade de fatores que interferem no cálculo da energia mecânica é que torna muito difícil comparar e compreender resultados apresentados por diferentes autores para o mesmo movimento assim como acompanhar diferenças entre movimentos diferentes (andar e correr) ou alterações decorrentes de diversas velocidades do mesmo movimento (correr) (CORRÊA, 1996). Especialmente as diferenças apresentadas em um parâmetro tão procurado pelos pesquisadores em geral que é a eficiência do movimento (KANEKO, 1990). Parâmetro este que depende diretamente do cálculo da energia mecânica.

Dessa forma um estudo que se propõe a analisar e discutir as diversas formas de cálculo da energia mecânica aplicadas ao movimento humano sugerindo entre as já existentes a que, para os autores, atualmente melhor preenche os requisitos da aplicação da mecânica básica, parece ao mesmo tempo oportuno e relevante.

PROCEDIMENTOS PARA DETERMINAÇÃO DA ENERGIA MECÂNICA DO CORPO HUMANO

Revisão da literatura

Para dividi-los em categorias de modo a que seja mais objetiva a compreensão da evolução dos diversos procedimentos se torna imperioso estabelecer um critério. Alguns pesquisadores apresentaram em suas revisões de literatura certas formas de divisão em categorias (ALESHINSKY, 1986a; VAN INGEN SCHENAU & CAVANAGH, 1990). Mas no nosso entender ainda assim havia uma sobreposição com relação às teorias que referendavam os procedimentos, ou seja, estes se encontravam em categorias distintas mas na realidade partiam basicamente dos mesmos pressupostos. Por esta razão optamos por agrupa-los em dois grandes grupos diferenciando-os pela utilização de dados somente da cinemática ou de dados da

cinemática e dinâmica. Isto é, no segundo caso são coletados os dados com relação às forças que ocasionam o movimento.

Dividindo-se os procedimentos pelo critério de utilização da cinemática ou da cinemática acoplada à dinâmica chega-se à estrutura descrita na FIGURA 1. Cada um desses procedimentos tem aspectos positivos e também negativos (CORRÊA *et al.*, 1993). WINTER (1979b) criticou os cálculos de potência mecânica externa que através da cinemática utilizavam somente a posição do centro de massa para os cálculos, porque isto não media o trabalho interno feito pelos membros. CAVAGNA & KANEKO (1977) reconheceram que mesmo o procedimento deles que incluía o movimento dos braços, e utilizava a cinemática e a dinâmica, podia subestimar em torno de 12,5% o trabalho total produzido. DAINTY & NORMAN (1987) consideraram que a abordagem a partir da potência muscular e articular é mais precisa que as demais mas sofre de todas as limitações do cálculo do torque, ou seja, exige várias informações relacionadas: com a cinemática (obtidas por cinemetria e por procedimentos de análise numérica); com valores das propriedades físicas dos membros (massas, momentos de inércia, etc.), e com uma avaliação das forças de reação do solo e sua localização com relação aos centros articulares estudados. Como alguns desses valores ainda precisam ser mais extensamente pesquisados e validados, este procedimento ainda está sujeito a erros inerentes à própria medida.

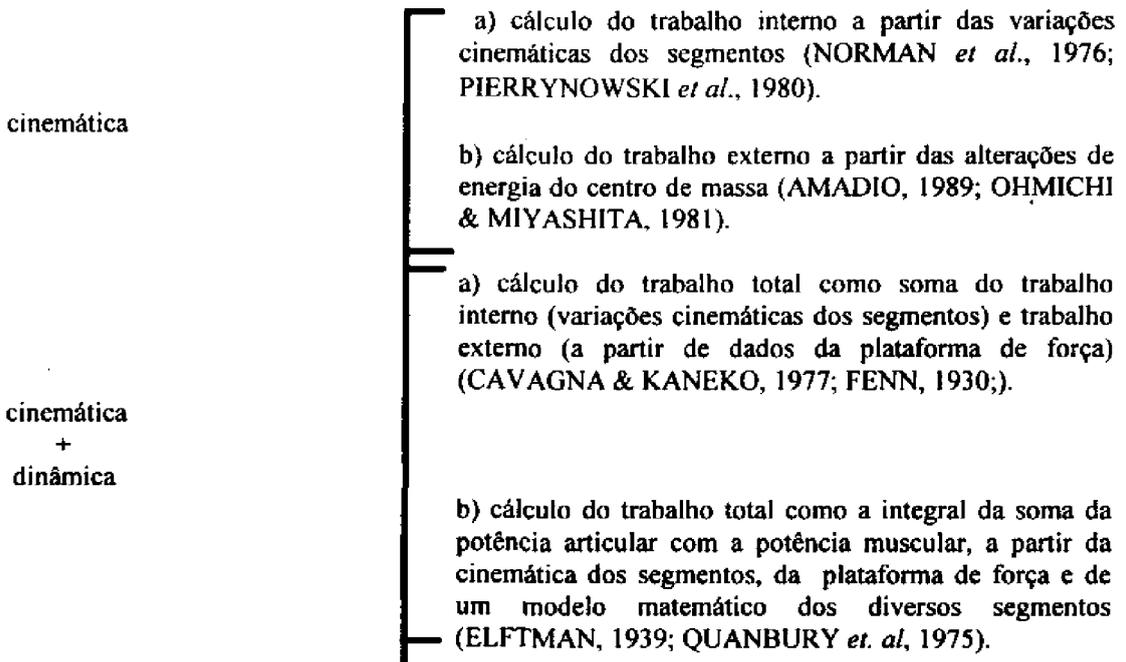


FIGURA 1 - Estrutura das categorias para classificação das formas de cálculo de energia mecânica.

ALESHINSKY (1986c,d) mostrou, matematicamente, que as equações para o cálculo do trabalho interno a partir das variações cinemáticas dos segmentos (PIERRYNOWSKI *et al.*, 1980) não correspondiam à essência do fenômeno físico que suporta a atividade muscular. Também (ALESHINSKY, 1986b) ao propor a sua equação de equilíbrio de energia para o corpo todo mostrou, por meio de equações, o erro em se calcular o trabalho total como a soma do trabalho interno e externo, procedimento utilizado por diversos pesquisadores (CAVAGNA & KANEKO, 1977; FENN, 1930).

Outro ponto controverso na literatura nos procedimentos gerais é com relação à apresentação dos dados numéricos do cálculo de energia mecânica.

A definição da energia mecânica em direta associação com o trabalho produzido, e conseqüentemente com a potência e eficiência mecânica do indivíduo, tem levado a cálculos da energia mecânica bastante controversos. Alguns autores seguem a metodologia proposta por WINTER (1979a): soma do valor absoluto das alterações de energia para toda a passada, ou seja, a soma dos valores obtidos por diminuir do valor de energia de um quadro o valor de energia do quadro anterior, considerando todas as alterações positivas. Desses valores de energia calculam o trabalho realizado considerando o gasto energético para o trabalho positivo como igual ao para o trabalho negativo. Segundo de KONING & VAN INGEN SCHENAU (1994) este cálculo para o trabalho externo não faz o mínimo sentido podendo levar à um resultado duas vezes maior que o real, para movimentos lentos com grande flexão e extensão do joelho, ou a resultados próximos de zero para movimentos muito rápidos com pequena flexão e extensão de joelhos.

ZATSIORSKY *et al.* (1987) propuseram para cálculo do trabalho mínimo a soma dos valores obtidos pela diminuição de todos os valores consecutivos onde houvesse mudança de inflexão da curva, mas só sendo considerados como válido para o cálculo quando o segundo valor bruto fosse maior que o primeiro. Procurando com isto desconsiderar o trabalho negativo.

Procedimento sugerido para ser utilizado no cálculo das componentes de energia mecânica

Como descrito na revisão de literatura os métodos para cálculo de energia mecânica no ser humano se dividem basicamente em dois grandes grupos, o que utiliza a cinemática e o que utiliza a cinemática acoplada à dinâmica. Os métodos que utilizam a cinemática se baseiam nas trocas de energia cinética, potencial e rotacional dos segmentos ou do C.M. do corpo como um todo e nos dias de hoje os que acoplam a dinâmica à cinemática calculam a energia mecânica a partir da potência mecânica gerada na articulação como produto do momento articular e da velocidade angular da articulação. Vários problemas metodológicos interferem nos cálculos em que se calcula energia mecânica a partir do momento articular e da potência mecânica:

a) O momento articular é resultante da ação de vários músculos e existem várias dúvidas sobre as propriedades musculares, o envolvimento e coordenação dos músculos e acima de tudo sobre o custo energético destes fatores combinados e de cada músculo em particular do corpo humano;

b) A energia mecânica é calculada a partir da potência, supondo-se que trabalho é igual à variação de energia e que portanto o movimento ocorre em um sistema fechado sem que forças externas (com exceção da força de gravidade) exerçam trabalho no sistema (como por exemplo atrito e resistência do ar). Outro ponto discutível nesta suposição é que o aparelho locomotor como é um sistema não conservativo, a execução de trabalho pode não levar à uma correspondente alteração na energia mecânica e vice-versa.

c) De acordo com KONING & VAN INGEN SCHENAU (1994) este tipo de cálculo só pode ser realizado com movimentos em que a maior parte da energia mecânica seja gasta para superar forças externas e não para acelerar e desacelerar as diversas partes do corpo, o que é o caso no andar e correr. Utilizaram para estudo o movimento na patinação no gelo e o pedalar na bicicleta ergométrica.

NELSON & ZATSIORSKY (1994) concordaram com a impossibilidade atual de se construir um modelo que reflita todos os detalhes e peculiaridades da geometria muscular e de sua função, mas no entanto acreditam que a partir do modelo simplificado de ALESHINSKY (1986a) é possível desenvolver um modelo útil e razoavelmente realístico. Vários autores (DE LOOZE *et al.*, 1993; TURNBULL & ROBERTSON, 1995; YAN & QIUAN, 1995) têm procurado confirmar a suposição de que os resultados decorrentes do uso deste método de cálculo de energia a partir da potência correspondem aos resultados obtidos a partir da cinemática, mas os resultados são bastante conflitantes.

Por todas essas razões propomos a utilização de um método que somente utilize a cinemática. Dos métodos existentes para cálculo de energia mecânica pela cinemática sugerimos o apresentado por ZATSIORSKY *et al.* (1987). A energia total é obtida pela soma da energia gerada pelo C.M. do corpo com a energia gerada por cada parte do corpo com relação ao C.M. Na realidade é uma variação da equação apresentada por WINTER (1979b), em que se divide a equação da energia total em energia interna e externa. Sendo definidas por ZATSIORSKY *et al.* (1987) a energia externa como a necessária para alteração de energia do C.M através da ação de forças externas e a energia interna como a necessária para o deslocamento dos segmentos em relação ao seu próprio C.M. assim como em relação ao C.M. do corpo como um todo. Pode-se observar na equação definida por ZATSIORSKY *et al.* (1987) a energia total em cada instante:

CONCLUSÕES

Os fatores que interferem no cálculo de energia mecânica são vários, como já descritos e discutidos neste trabalho. Muitos deles são decorrentes de diferenças encontradas mesmo ao se utilizar o mesmo método numérico de cálculo. Entre estes fatores encontramos as variáveis: modelo antropométrico, digitação manual de marcas de ambos os lados do corpo e movimentos realizados na esteira rolante ou piso fixo (CORRÊA, 1996). Outros fatores relacionados às características específicas da amostra como tipos de calçado, nível de treinamento, especialidade de esporte desenvolvido, características de comprimento e frequência de passo, peso e estatura dos indivíduos e outros, interferem também intrinsecamente nos resultados obtidos. A influência destes tópicos deveria ser mais estudada de maneira a permitir uma melhor compreensão dos diferentes resultados apresentados pela literatura, além de alguns serem primordiais para permitir comparações entre amostras, sendo imprescindível a sua descrição junto com cada resultado estudado. Entre estes destacamos peso, estatura, comprimento e frequência de passo. Um fator a ser acrescentado nos estudos, na medida do possível, seria a coleta de alguns parâmetros fisiológicos durante a coleta biomecânica dos dados, para que se definisse a amostra também dentro deste contexto, e se tivesse um parâmetro de relação entre a energia química consumida e a energia mecânica gerada.

O método escolhido para cálculo já é a segunda fase de acúmulo das diferenças encontradas. Neste âmbito se encontram as maiores controvérsias mas também a maior parte dos estudos para detectar os fatores intervenientes no cálculo da energia mecânica. Sugerimos neste estudo o cálculo de energia mecânica a partir da cinemática, pois consideramos o cálculo a partir das forças musculares e articulares ainda muito envolvido em suposições e hipóteses ainda necessitando obterem comprovação metodológica do que estão realmente medindo. Reconhecemos no entanto que a cinemática só descreve o efeito, e o primordial é a causa, isto é, as forças de reação do solo assim como as forças musculares e articulares e a conseqüente transmissão entre as articulações e músculos. Talvez o caminho a ser seguido no futuro, deva ser tentar se esclarecer articulação por articulação, com a ajuda da pesquisa em Neurofisiologia muscular, o que acontece em termos de trocas energéticas entre os músculos e articulações para se chegar então ao efeito na mecânica por análise comportamental. No entanto um modelo matemático que consiga levar em consideração as peculiaridades específicas dos músculos e articulações apoiado em conceitos já bem estabelecidos na mecânica clássica, e que principalmente possa ser aplicado ao movimento humano seguramente ainda está para ser desenvolvido.

Os resultados derivados dos vários trabalhos de pesquisa em que foram utilizadas: a) estruturas diferentes de coleta e processamento de dados; b) métodos numéricos diferentes; c) cálculos do valor total, representativo da energia produzida, diferentes a partir de curvas de energia semelhantes; d) pressupostos conceituais diferentes da relação entre energia-trabalho-potência; dificilmente podem gerar dados que permitam ser comparados. Esta dificuldade deve ser bem compreendida e analisada de modo a que resultados aparentemente conflitantes ou com

valores numéricos muito diferentes não sejam vistos como representativos de erros. Eles expressam simplesmente conceitos gerais opostos ou até complementares, mas diferentes.

O caminho para a compreensão das relações de energia mecânica no corpo humano durante o movimento vem sendo estudada desde de 1930 por FENN, e ainda hoje as dúvidas com relação aos resultados apresentados e principalmente da sua utilidade prática ainda são uma realidade. É indiscutível a importância da descrição dos fenômenos que ocorrem nos segmentos na geração da energia mecânica durante a execução de um movimento. Portanto como à partir destes dados se chegar ao parâmetro tão almejado por pesquisadores do mundo inteiro a chamada eficiência do movimento, ainda é uma incógnita. Logo ainda existe um longo caminho a ser trilhado, onde os conceitos básicos da mecânica clássica e o estudo da mecânica interna serão de primordial importância para a evolução do conhecimento.

Revisão De Literatura:

- ALESHINSKY, S.Y. An energy 'sources' and 'fraction' approach to the mechanical energy expenditure problem - I. Basic concepts, descriptions of the model, analysis of a one-link system movement. Journal of Biomechanics, v.19, p.287-93, 1986a.
- _____. An energy 'sources' and 'fraction' approach to the mechanical energy expenditure problem - II. Movement of the multi-link chain model. Journal of Biomechanics, v.19, p.295-300. 1986b.
- _____. An energy 'sources' and 'fraction' approach to the mechanical energy expenditure problem - III. Mechanical energy expenditure reduction during one link motion. Journal of Biomechanics, v.19, p.301-6, 1986c.
- _____. An energy 'sources' and 'fraction' approach to the mechanical energy expenditure problem-IV. Criticism of the concept of energy transfers within and between links. Journal of Biomechanics, v.19, p.307-9, 1986d.
- AMADIO, A.C. Aspectos biomecânicos na interpretação do movimento como causa de transformação energética. Ciência e Cultura, v.41, p.811-7, 1989.
- CAVAGNA, G.A.; KANEKO, M. Mechanical work and efficiency in level walking and running. Journal of Physiology, v.268, p.467-81, 1977.
- CAVANAGH, P.R. Biomechanics: a bridge builder among the sport sciences. Medicine and Science in Sports and Exercise, v.22, p.546-57, 1990.
- CORRÊA, S.C. Abordagem metodológica para determinação da energia mecânica: aplicação na biomecânica da locomoção humana. São Paulo, 1996. 215p. Tese (Doutorado), Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo.
- CORRÊA, S. C.; BAUMANN, W. ; AMADIO, A. C.; LOBO DA COSTA, P. H. Energia mecânica: uma revisão dos métodos de cálculo. In: CONGRESSO NACIONAL DE BIOMECÂNICA, 5., Santa Maria, 1993. Anais. Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, 1993. p. 199-206.
- DAINTY, D.A.; NORMAN R.W. Standardizing biomechanical testing in sport. Champaign, Human Kinetics, 1987.
- DE LOOZE, M.P.; BUSSMANN, J.B.J.; KINGMA, I.; TOUSSAINT, H.M. Different methods to estimate total power and its components during lifting. Journal of Biomechanics, v.25, 1089-95, 1992.
- ELFTMAN, H. Forces and energy changes in the leg during walking. American Journal of Physiology, v.125, p.339-56, 1939.
- FENN, W.O. Frictional and kinetic factors in the work of sprint running. American Journal of Physiology, v.92, p.583-611, 1930.
- KANEKO, M. Mechanics and energetics in running with special reference to efficiency. Journal of Biomechanics, v.23, p.57-63, 1990.
- KITTEL, C.; KNIGHT, W.D.; RUDERMAN, M.; HELMHOLZ, A.; MOYER, B. Berkeley Physik Kurs: Mechanik, Braunschweig, Vieweg, 1991.

- KONING, J.; VAN INGEN SCHENAU, G.J. On the estimation of mechanical power in endurance sports. Sport Science Review, v.3, p.34-54, 1994.
- NELSON, R.C.; ZATSIORSKY, V. Sport Biomechanics: current perspectives. Sport Science Review, v.3, p.1-7, 1994.
- NORMAN, R.; SHARRAT, M.; PEZZACK, J.; NOBLE, E. Reexamination of the mechanical efficiency of horizontal treadmill running. In: KOMI, P.V., ed. Biomechanics V B. Baltimore, University Park Press, 1976. p.87-93.
- OHMACHI, H.; MIYASHITA, M. Analysis of the external work derived from the kinematics of human walking. In: MOREKI, A.; FIDELUS, K.; KEDZIOR, K.; WIT, A., eds. Biomechanics VII B. Baltimore, University Park Press, 1981. p.184-9.
- PIERRYNOWSKI, M.R.; WINTER, D.; NORMAN, R. Transfers of mechanical energy within the total body and mechanical efficiency during treadmill walking. Ergonomics, v.23, p.147-56, 1980.
- QUANBURY, A.; WINTER, D.; REIMER, G. Instantaneous power and powerflow in body segments during walking. Journal of Human Movements Studies, v.1, p.59-67, 1975.
- TURNBULL, P.; ROBERTSON, D.G. Contrast of methods for calculating internal work of running for trained and untrained runners. In: INTERNATIONAL SOCIETY OF BIOMECHANICS CONGRESS, 15., Jyväskylä, 1995. Book of Abstracts. Jyväskylä, International Society of Biomechanics, 1995. p. 942-3.
- VAN INGEN SCHENAU, G.; CAVANAGH, P.R. Power equations in endurance sports. Journal of Biomechanics, v.23, p.865-81, 1990.
- WILLIAMS, K.R.; CAVANAGH, P.R. A model for the calculation of mechanical power during distance running. Journal of Biomechanics, v.26, p.115-28, 1983.
- WINTER, D.A. Biomechanics of human movement. New York, John Wiley, 1979a.
- _____. A new definition of mechanical work done in human movement. Journal of Applied Physiology, v.46, p.79-83, 1979b.
- YAN, B.; QIUAN, D. Experimental analysis of the calculation methods for human mechanical work. In: INTERNATIONAL SOCIETY OF BIOMECHANICS CONGRESS, 15., Jyväskylä, 1995. Book of Abstracts. Jyväskylä, International Society of Biomechanics, 1995. p.1014-5.
- ZATSIORSKY, V.; ALESHINSKY, S.Y.; JAKUNIN, N.A. Biomechanische Grundlagen der Ausdauer, Berlin, Sportverlag, 1987.

GTT.8.9. TEORIA DA PERIODIZAÇÃO DO TREINO: UM ESTUDO DO ATLETISMO PORTUGUÊS DE MEIO-FUNDO E FUNDO

Francisco Martins Da Silva*

Resumo: O trabalho abordou a metodologia do treino, dos atletas portugueses de meio-fundo e fundo e sua relação com os postulados teóricos da periodização do treino. Através de procedimentos metodológicos de natureza exploratória-descritiva, foram pesquisados 10 (dez) atletas portugueses, das provas de meio-fundo e fundo e seus treinadores. Com base em entrevistas com os treinadores e numa pesquisa documental foram identificadas, em uma temporada, as tendências predominantes nas duas dimensões estudadas: treino e resultados. Dessa forma, além de se permitir a caracterização do modelo de treino, definiu-se, também a dinâmica dos resultados dos atletas em uma temporada de competições. A relação entre essas duas dimensões, da prática analisada, e os postulados teóricos do treinamento indicou uma certa decalagem entre a prática do treinamento e a sua teoria, apontando alguns indicadores para redefinição do conceito de "forma desportiva" e seu papel na estruturação do processo de treino.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma parte da Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, em março de 1996. O estudo desenvolveu-se em torno da questão da metodologia de treino dos corredores portugueses de fundo e meio-fundo e da sua relação com os postulados da periodização do treino estabelecidos por Lev Matvéiev (1977, 1980)

As demandas impostas pelos calendários de competições, pela profissionalização e elevado nível de competitividade do desporto e pela comercialização do resultado desportivo, somadas à insuficiente produção teórica, na especificidade do treino aplicado, permitiram a elaboração dos pressupostos, abaixo indicados, que orientaram a elaboração do trabalho:

- a) Os treinadores do desporto de alta competição, na busca de respostas para os problemas e necessidades da preparação desportiva, enfrentam o desafio da elaboração e utilização de procedimentos de treino, nem sempre, justificados pelas explicações teóricas.
- b) Os treinadores, mesmo recorrendo a procedimentos de treino que, em certos aspectos, possam estar em desacordo com as explicações teóricas, têm conseguido a obtenção de resultados elevados.

Considerando os elementos expostos, esta parte da investigação teve como objetivos predominantes, caracterizar o treinamento dos atletas portugueses de fundo e meio-fundo, de alta competição; identificar a dinâmica dos resultados, durante uma temporada desportiva e relacionar a estrutura do treino e a dinâmica dos resultados com os fundamentos teóricos da periodização e estruturação do treino.

O trabalho teve como base empírica de investigação as dimensões **Treino e Resultado**, enquanto elementos elucidativos das hipóteses e objetivos delineados para o estudo.

A dimensão "resultado" foi analisada na sua dinâmica temporal, a partir das categorias referenciais: "Tempo" e "Performance". A "Performance", foi entendida como a expressão numérica representativa da grandeza de cada resultado, enquanto a categoria "tempo", foi operacionalizada através da cronologia dos resultados dos atletas.

* Doutor em Ciências do Desporto
Universidade Federal da Paraíba

A dimensão "treino" analisou, prioritariamente, a tendência geral da dinâmica das cargas e as variações introduzidas no processo de treino, através das categorias: "Cargas", "Conteúdos" e "Períodos de Treino".

2. METODOLOGIA DO TRABALHO:

O universo da pesquisa foi constituído pelos atletas e treinadores portugueses de alta competição, de ambos os sexos, das provas de meio-fundo e fundo. Com base em critérios de qualidade - posição no Ranking Nacional e participação em Jogos Olímpicos e Mundiais - foram seleccionados os dez melhores atletas Portugueses na temporada 1992/93 e seus respectivos treinadores.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista e a pesquisa documental.

A Entrevista foi realizada para reconstituir, com cada treinador, os programas de treino dos atletas e definir o quadro geral dos resultados competitivos. A Pesquisa documental considerou os documentos e publicações relativas ao treino e aos resultados do meio-fundo e fundo português e contribuiu para definir quadros representativos da metodologia de treino e da cronologia dos resultados competitivos dos atletas.

A análise e interpretação dos dados realizou-se em duas perspectivas. Inicialmente, procedeu-se a uma análise de cunho quantitativo, destinada ao tratamento estatístico dos dados em duas ordens distintas de orientações:

- a) Através da estatística descritiva buscou-se a obtenção de um quadro demonstrativo das diferentes categorias em estudo e identificação das suas variações e relações.
- b) Em seguida, recorreu-se ao Cricket Graph, para modelação das curvas do volume e da intensidade das cargas de treino, através de uma função polinomial.

Os dados foram, ainda, analisados numa orientação de cunho qualitativa, com base na teoria de Matvéiev. Nesse sentido, foi elaborado, um quadro referencial (anexo I), à partir do qual os dados foram discutidos, visando identificar relações e discrepâncias entre esses dados e a teoria em questão.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 - TIPO DE TREINO UTILIZADO PELOS ATLETAS:

Com base nos dados levantados, procurar-se-á a elaboração de um resumo das informações relativas a: duração e divisão da temporada; objetivos estabelecidos, meios e métodos utilizados e cargas de treino, que retrate o tipo de treino utilizado pelos atletas, na temporada considerada.

A temporada anual apresentou uma duração aproximada de doze meses que se estende entre a segunda quinzena de setembro/início de outubro de um ano, até agosto/ setembro do ano seguinte, dividida em dois períodos: Outono/Inverno e Primavera/Verão. O primeiro, com a duração de seis a seis meses e meio, vai de setembro/outubro até março e está subdividido em três etapas: introdutória ou geral, preparação especial ou pré-competitiva e competitiva. O segundo, com duração de cinco a seis meses, vai de abril à agosto/setembro e foi subdividido, também, em três etapas: transição, pré-competição ou de preparação especial II e competitiva.

Os grandes objetivos do período de inverno foram os Campeonatos Nacional e Mundial de Cross, em fevereiro e março. Para o período de verão as competições mais indicadas foram: o Campeonato Mundial, em agosto e os Campeonatos Nacionais de Pista, em junho.

Os meios e métodos de treino, mais utilizados no processo de preparação foram: A corrida contínua - CC, largamente utilizada, por todos os atletas, em quase todos os dias da temporada e o Treino Intervalado - TI, nas variações Treino Intervalado Extensivo - TIE e Treino Intervalado Longo - TIL, utilizados por todos os atletas, em regra, duas vezes por semana, a partir do segundo mês de preparação e durante toda a temporada. A variação Treino Intervalado Intensivo, - TII foi utilizada, por quase todos os atletas, apenas durante três meses do período de verão.

No tocante as cargas de treino, o assunto assume importância especial para o estudo, uma vez que, juntamente com os meios e métodos, são elementos fundamentais na caracterização do treino. As modificações dos seus parâmetros definem os vários momentos do processo de preparação e, de conformidade com a teoria em questão, assumem papel preponderante nas modificações das condições competitivas do atleta.

A CC e o TI, por serem os recursos de treino com presença determinante em todos os momentos da preparação e receberem maior atenção dos treinadores em termos de controle e sistematização, constituíram a base da análise que se segue.

As cargas de trabalho, para os indicadores dos treinos de CC apresentam as seguintes características:

O volume mensal das CC, em termos de quilometragem (QT) e minutos de corrida (DT), elevou-se, acentuadamente, nos dois primeiros meses de preparação. Para os atletas da categoria masculina, a QT variou entre 239 Km, média mínima atingida no mês de setembro e 658 Km atingidos, após treze meses de treinamento. Neste mesmo período, a DT variou de 1045 a 2300 minutos. As médias gerais do treinamento mensal, foram respectivamente de 559 km/mês e 1906 minutos/mês.

Para a categoria feminina, a QT mínima foi de 173 Km, no primeiro mês de treino e a máxima foi 589 km, doze meses depois, numa média geral de 491 Km/mês. A duração do treino variou entre 635 e 2053 minutos, para uma média geral de 1710 minutos/mês.

O Ritmo das corridas (m/s), indicador da intensidade das cargas, apresentou, para a categoria masculina, uma média geral de 4,92m/s, com o valor mínimo de 4,78m/s, situado no mês de outubro e o máximo, correspondente a 4,98m/s, localizado em Julho. Para as atletas da categoria feminina a variação foi de 4,56 a 4,93m/s, entre os meses de outubro e agosto, com média geral de 4,71m/s.

As variações, mesmo tendo ocorrido em níveis considerados reduzidos, incidiram mais nos indicadores do volume (QT e DT). O indicador da intensidade (m/s), apresentou uma variação discreta, concentrando-se em torno de um valor médio que pode ser considerado, para as especificidades da modalidade de treino analisada, notadamente as grandes quantidades de treino, relativamente elevado (próximo aos 5m/s).

Os valores médios mensais, para os treinos intervalados, nas modalidades TIE, TIL e TII apresentam as seguintes características:

As modalidades TIE e TIL, em relação a dinâmica temporal das cargas, apresentaram comportamento semelhante: iniciaram-se no segundo mês do processo de preparação, com um volume de cargas elevado, que se manteve por quatro meses, com certo nível de instabilidade, principalmente no TIL. Em fevereiro e março, registrou-se uma redução do volume do treino, com as cargas atingindo seus níveis mais baixos. A intensidade seguiu uma orientação inversa: apesar de se iniciar em níveis relativamente elevados, cresceu em direção aos momentos das competições mais importantes. Para o período de verão, a orientação das duas modalidades, foi a do período anterior, com acentuação da intensidade e moderação no volume das cargas.

Para o TIE, os valores médios mensais variaram de 16km, em novembro, à 9,1km, onze meses depois. A média geral do volume do treino foi de 13,1 km, num ritmo médio de 6,45m/s.

O TIL apresentou, para o volume, uma média geral de 19,6km/mês para uma intensidade média de 5,90m/s.

O TII foi utilizado, apenas, durante três meses do período de competições de pista, com um volume médio de 2,35 Km por mês e dispersão de 1.14 (48,5%), indicando uma grande variação nas cargas mensais.

3.2. AS PERFORMANCES DOS ATLETAS

Para permitir o tratamento matemático dos dados, os resultados dos atletas, obtidos em medidas de tempo, foram transformados em pontos, com base em Spiriev, B. e outros (1990).

As informações relativas aos resultados, considerando as categorias e indicadores da referida dimensão, serão apresentados na perspectiva de determinação do seu padrão representativo, através da extensão das fases de preparação e competição; da frequência de participações competitivas; do nível dos resultados e localização temporal dos melhores resultados.

A fase competitiva, expressa no quadro I estendeu-se por quase toda a temporada, numa variação de nove a treze meses, de formas que, para uma temporada média de 12,1 meses de treinamento, os atletas participaram em atividades de natureza competitiva em 11,4 meses. O tempo que separou o início do processo de preparação e a participação em competições, variou entre uma semana e 45 dias. Em relação a frequência de participações competitivas, o número total de competições, por atleta, situou-se entre 18 e 33 participações, numa média de 24 competições anuais e o número de competições mensais variou entre uma e seis, numa média mensal de 2,2 competições.

Quadro I - Extensões médias da temporada e respectivas fases

Parâmetros	Médias	Variações
Duração da temporada	12,1	11-14
Nº de meses com competições	11,4	09-13
Nº de competições mensais	2,2	1-6
Nº total de competições	24	18-33
Início do treino e 1ª competição(dias)	31,4	1sem-45 dias

Os dados relativos aos níveis dos resultados, expressos nos quadros II e III indicam as seguintes tendências: Os resultados situam-se num patamar médio de 1093 pontos que, para a realidade estudada, pode ser considerado elevado; o período em que os melhores resultados mensais (MRM), superou as suas respectivas médias anuais (X), variou entre quatro e doze meses, numa média superior a 8 meses, correspondendo a 72,5% da temporada. Para reforçar a situação anterior, os resultados médios mensais dos atletas (x) estiveram acima das suas respectivas médias anuais em cerca de 63,7% da temporada.

Em quatro atletas, os melhores resultados da temporada (MRT) superaram os seus melhores resultados (MR). Dos cinco que não conseguiram, na temporada considerada, resultados superiores aos seus MR, três obtiveram índices de aproximação muito elevados (0.6, 1.06 e 1.7 % dos seus MR). Os dois atletas que ficaram com resultados mais afastados dos seus MR, um conseguiu superar o melhor resultado do ano anterior (MRA) em 2.58% e o outro aproximou-se do MRA em 1.41%.

Quadro II - Número de meses em que os MRM e as médias mensais (x/mês) estiveram acima das suas respectivas médias anuais (X/ano):

ATLETA	NMC	x/ pts	MRM > X/ano	%	x/mês > X/ano	%
A	12	1190	12	100	9	75
B	10	1079	4	40	4	40
C	09	1057	8	89	8	89
D	10	1144	10	100	7	70
E	13	1155	7	54	7	54
F	12	1032	8	67	8	67

H	13	971	11	85	11	85
I	10	1133	4	40	4	40
J	13	1075	11	85	7	64
	$x=11,33$	1093	8,33	72,5	7,22	63.7

QUADRO III - Proximidade entre o Melhor Resultado da Temporada (MRT), Melhor Resultado do Atleta (MR) e Melhor Resultado do Ano Anterior (MRA):

ATLETA	MR	MRA	MRT	MRT/MR	MRT/MRA
A	1202	1202	1211	+9 pts = 0.75%	+9pts=0.75%
B	1159	1158	1152	-7 pts = 0.6%	-6pts = 0.52%
C	1165	1165	1180	+15pts=1.3%	+15pts=1.3%
D	1205	1199	1208	+3 pts = 0.25%	+9pts = 0.75%
E	1226	1226	1213	-13pts = 1.06%	-13pts=1.06%
F	1103	1088	1084	-19pts = 1.7%	-4pts = 0.37%
H	1193	1123	1152	-41pts = 3.4%	+29pts=2.58%
I	1166	1166	1204	+38pts= 3.26%	+38pts=3,26%
J	1164	1132	1116	-48pts = 4.12%	-16pts=1,41%

Em relação a localização temporal dos resultados, os melhores resultados foram obtidos no período de abril a outubro. O espaço de tempo que separou o início da preparação e a conquista do MRT variou entre seis e doze meses. Entre o início do treino e a obtenção do primeiro bom resultado do ano (1ºBR) identificou-se, entre os nove atletas, uma variação de um e meio à cinco meses. Por outro lado, o tempo que separou a conquista dos dois melhores resultados da temporada, variou de um a cinco meses. Entre o MRA e o MRT, do mesmo atleta, houve um espaço médio de 13,6 meses.

Quadro IV - Localização dos MRT, nº de meses que separa: o início da preparação do MRT e do primeiro bom resultado da temporada (1ºBR); os dois melhores resultados da temporada e o MRA do MRT:

Atleta	Mês/MRT	Preparação e MRT	Preparação e 1ºBR	Dois MRT	MRA e MTR
A	Ago	6	2,5	5	9*
B	Out	12	4	3	18
C	Abr	6	1,5	3	10*
D	Jul	9	4	4	12*
E	Ago	10	3,5	1,5	14
F	Out	12	4	4	14
H	Mai	8	2,5	2	12*
I	Ago	10,5	5	3,5	12*
J	Jun	9	2,5	1	10
Média	-	9,1	3,3	3	13,6

*MRT superior ao MRA

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: Relação Teoria/Prática

Evidenciar os elementos da prática analisada, que divergem e convergem dos fundamentos da periodização do treino, cujas características e pontos centrais estão resumidos no Quadro VIII (anexo I), constitui a preocupação fundamental desta parte do trabalho, enquanto

estudo de cunho analítico-interpretativo dos dados da pesquisa. Os pontos centrais e mais relevantes desta análise, encontram-se expressos, de forma resumida no quadro V.

Quadro V - Comparação entre os dados levantados da prática e os postulados teóricos do treinamento

Categories	Teoria	Prática
Duração do Processo de Treino	A mesma	a mesma
Estruturação	Poucos e longos períodos	Períodos e etapas, mais numerosos e mais curtos
Divisão em períodos	Procedimento básico, fundamentado nas fases da forma	Recurso para administrar prontidão, atender exigências externas ao atleta
Fase competitiva	Curta e concentrada	Extensa e dispersa, competem no primeiro mês de preparação
Conteúdos	Meios variados	Pouca variação, predominância da CC e do TI
Dinâmica das cargas	Lenta e progressiva, alternância de TG e TE; longo período com predominância de um componente	Variações frequentes e pouco acentuadas, predominância de TE; variações simultâneas nos componentes da carga; pouca variação na CC, variações mais frequentes e intensas nos TI.
Tipos de ondas	Longas e bem definidas	Curtas e complexas
Separação melhores resultados - dois anos consecutivos	10-12 meses	13,6
Separação melhores resultados temporada	2-4,5 meses	1-5 meses
1º bom resultado da temporada e início da preparação	4 meses	1,5-5 meses
Extensão da fase de bons resultados	2,5 meses	7,2 meses

4. CONCLUSÕES:

As características do treino, indicaram uma certa incongruência entre as elaborações mais específicas do treino e os postulados da teoria referida.

- A duração da temporada não se restringe, nem se molda pelo calendário civil e sim, pela presença de competições e condições do atleta.
- A etapa de transição é um momento de descanso do atleta e se caracteriza por uma redução no nível dos componentes da carga, com pouca ou, às vezes, nenhuma, variação na estrutura geral do treino.
- A referência para organização do treino é a presença de competições, associada a especialidade do atleta e a natureza das competições. Dessa forma, as fases do treinamento são mais numerosas e mais curtas.

- O treinamento é pouco variado e muito especializado, porque há de se manter por longo tempo, mesmo que de forma irregular, uma elevada capacidade competitiva.
- A preocupação com o resultado de bom nível, no início da temporada, determina, nos dois primeiros meses de treino, uma elevação acentuada das cargas.
- A dinâmica das cargas da CC e do TI, assumem características distintas para atender funções que, também, distintas. Aquela, como meio de sustentação da capacidade de rendimentos elevados, mantém-se com um nível de carga elevado e relativamente estável. O TI, como método de treino dotado de maior nível de flexibilidade e possibilidades de controle das cargas, é utilizado como forma de atendimento às necessidades específicas e imediatas do rendimento, através de variações mais intensas e frequentes nos seus componentes.
- Os atletas obtiveram bons resultados num espaço de tempo bastante alargado. A maioria conseguiu, pelo menos, um resultado enquadrado no padrão que a teoria estabelece para considerar o atleta em forma.
- Ao lado da tendência de um resultado bom por mês, identificou-se a ocorrência de *performances* baixas nos intervalos de tempo que separam dois bons resultados, possibilitando alguns indicativos para reformulação do conceito de forma, notadamente, maior amplitude na sua duração e maior flexibilidade em suas ocorrências. Na alta competição, o atleta, parece se preocupar, fundamentalmente, com a administração das capacidades que o caracterizam como tal. A forma se apresenta, como a capacidade do atleta se manter produzindo resultados elevados, mesmo que em níveis diferentes.

5. Bibliografia:

- ARAÚJO, Sameiro. (1988): Experiência Vivida com a Preparação da Equipa Feminina do S. C. Braga. Cadernos Técnicos, Lisboa, FPA, nº 10, pp. 25-33.
- BALLESTEROS, J. M. (1993): The Training of Woman Marathon Runners. New Studies in Athletics, London, vol. 8 nº 4, pp. 61-70.
- BARBOSA, Alfredo. (1988): Descrição de uma Forma de Entender o Processo de Treino. Cadernos Técnicos, Lisboa, FPA, nº 10, pp. 35-46.
- BONDARCHUC, A. (1988): Constructing a Training System. Part II. Revista Track Technique, Los Altos, nº 103, pp. 3286-3288.
- BONDARCHUC, A. (1988): Constructing a Training System. Revista Track Technique, Los Altos, nº 102, pp. 3254-3259.
- COSTA, Fonseca (1990): Entrevista. Revista Atletismo, Lisboa, nº 101, pp. 50-53.
- FERREIRA, Pompílio. (1983): Medio Fondo y Fondo: Experiencia en la Ciudad de Oporto. Cuadernos de Atletismo, Madrid, RFEA-ENE, nº 12, pp. 65-75.
- MATVÉIEV, L. (1977): Periodización del Entrenamiento Deportivo. Madrid, INEF.
- MATVÉIEV, L. (1980): La Base de L'Entrainement. Bayeux, Vigot.
- PEREIRA, M. M. (1981): Carlos Lopes e a Escola Portuguesa do Meio-Fundo. Lisboa, Editora Sá da Costa.
- PEREIRA, M. M. (1987): Entrevista. Revista Treino Desportivo, Lisboa, DGD, nº 5, pp. 2-16.
- RAMOS, Juan G. B. (1987): Planning Middle and Lon Distance Training Programs. Revista Track Technique, los Altos, nº 99, pp. 3154-3157.
- SPIRIEV, B.; SPIRIEV, A. e KOVÁCS, G. (1992): Scorin Tables of Athletics - Tables de Cotation D'Atletisme. Budapest, Elite.
- VERCHOSANSKI, I. V. (1990): Entrenamiento Deportivo - Planificación y Programación. Barcelona, Ediciones Martínez Roca S.A.
- ZINTL, F. (1991): Entrenamiento de la Resistência - Fundamentos, Métodos y Dirección del Entrenamiento. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Endereço: Av. Edson Ramalho, 397/302 - Manaira - João Pessoa - PB - CEP 58.038-100.
EMAIL: fmsilva nutecnet.com.br

GT 8.10. ANÁLISE MORFOLÓGICA DE JOGADORES PROFISSIONAIS DE FUTEBOL DE CAMPO POR POSIÇÃO DE JOGO.

Andiara C. Schwingel^{*}, Edio L. Petroski^{*}
Nivia M. Velho^{*}, Wallace D. Monteiro^{**}

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a composição corporal de jogadores profissionais de futebol de campo e relacioná-las às diferentes posições (goleiro, zagueiro, armador, ponta, lateral e centro-avante). Foram mensurados a massa corporal, estatura e quatro dobras cutâneas (SE, TR, SI e PM). Os sujeitos foram 93 jogadores profissionais de futebol de campo integrantes dos clubes: C.R.Flamengo(RJ), Fluminense F.C.(RJ), Grêmio F.B.P.A.(RS), S.C.Internacional(RS) & Seleção Brasileira Tetra-campeã do Mundo. A densidade corporal foi estimada pela equação proposta por Petroski (1995), com 4 DC; e a equação proposta por SIRI (1961) para estimar o percentual de gordura. Para a análise estatística foi utilizada a Anova ONE WAY, e o teste Scheffe. Os resultados encontrados foram:

Posição do Jogador	MC (kg)		ES (cm)		%G		MCM(kg)		MG (kg)	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
Goleiro n=8	80,8±6,8*b		184,5±2,4*a		11,1±2,2		71,8±5,7*b		9,0±2,1	
Zagueiro n=17	80,3±5,0*a		182,1±3,5*a		10,8±2,3		71,5±3,6*b*c		8,8±2,2	
Armador n=31	74,7±5,7		176,6±5,0		10,9±1,9		66,5±4,7		8,2±1,8	
Ponta n=12	70,6±6,2		174,9±3,3		10,2±2,2		62,6±4,8		7,1±1,8	
Lateral n=15	73,7±3,0		176,4±3,6		10,1±2,3		66,2±3,4		7,4±1,7	
C.Avante n=10	78,8±5,7*b		179,8±6,2		11,6±1,9		69,7±4,7*b		9,1±1,9	
Geral	76,0±6,3		178,4±5,2		10,8±2,1		67,7±5,2		8,2±2,0	

*p<0,05. (a) ≠ armador, ponta e lateral, (b) ≠ ponta, (c) ≠ armador

Os resultados mostram que os goleiros, zagueiros e centro-avantes são mais altos, possuem mais MC e maior MCM em relação às demais posições. Contudo, os valores de %G permaneceram homogêneos. Isto representa que independente das posições e funções exercidas durante o jogo, o trabalho realizado com as equipes durante o treinamento contribui para que o %G permaneça em níveis adequados.

^{*} Núcleo de Pesquisa em Cineantropometria e Desempenho Humano – NuCIDH – UFSC / MDE.

^{**} Núcleo do Instituto de Ciências da Atividade Física - NuICAF – Aeronáutica / RJ.

GTT.8.11. O ESTRESSE EM UMA COMPETIÇÃO DE NATAÇÃO NO CONTEXTO DE RENOVAÇÕES, MODISMOS E INTERESSES

Marcelo Sant'Ana de Farias*

Resumo: O presente trabalho aponta para uma pesquisa do estresse em uma competição de natação partindo de renovações, modismos e interesses. Refere-se ao estresse como uma reação do organismo e as suas conseqüências, que podem ser benéficas quando há apenas resposta de uma demanda para a adaptação ou prejudiciais, quando existem novas situações em que o organismo não apresenta dispositivos para reagir. É citado os três estágios pertencentes ao estresse, e como se desencadeia-se o processo. São descritos como resultado da pesquisa: os fatores mais estressantes de uma equipe de natação e os mais motivantes, em uma competição.

* Professor Especialista em Treinamento Desportivo - Natação. Professor do Centro de Educação Física e Desporto Alberto Santos Dumont. Secretaria de Educação e Esportes -PE

Endereço: Rua Rio Pajeú,482, Bloco A-6 Apt. 204 IBURA - Recife-PE.
Fone: 471-2205 - Ramal 34

GTT.9.1. ESTIMULAÇÃO PRECOCE E EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRIANÇA COM PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO

Débora Munhoz Leal *
Maira Fabiana Brauner **

Resumo: A presente revisão bibliográfica trata da possibilidade da Educação Física (EFI) fazer parte do contexto no qual se insere o bebê com problemas de desenvolvimento, ou seja, da possível relação entre a EFI e o processo de "estimulação precoce" (EP), cujo termo não é o mais adequado para denominá-lo. Neste sentido, partimos de questões básicas para que se articule essa relação: do que trata tanto a EFI, como a EP. Percebemos a EFI como uma prática educativa, com objetivos distintos mas não divergentes da EP, que é uma prática clínica. Isto não impede a existência de relações entre elas, já que ambas contribuem para o desenvolvimento harmônico do bebê, mas desde que sejam respeitados os devidos papéis de cada uma das práticas (clínica e educativa) e os momentos em que podem ser desempenhados. Assim, fazemos algumas considerações acerca da expressividade, cuja construção faz parte dos objetivos da EFI propostos neste estudo.

APRESENTAÇÃO

A presente revisão bibliográfica trata da possibilidade da Educação Física fazer parte do contexto no qual se insere o bebê com problemas de desenvolvimento, ou seja, da possível relação entre a Educação Física e o processo de "estimulação precoce" (cujo termo não é o mais adequado para denominá-lo). Neste sentido, partimos de questões básicas para que se articule essa relação: do que trata a Educação Física, qual o seu papel; da mesma forma para a Estimulação Precoce: do que trata e qual seu papel.

O QUE É ESTIMULAÇÃO PRECOCE?

Existem vários enfoques acerca da Estimulação Precoce (EP). Em busca de elementos que permitissem entender, do que se trata, foram analisados vários artigos com diferentes perspectivas sobre o tema. Assim, alertamos primeiramente para uma reflexão sobre a semântica, pois levando em consideração a palavra "Estimulação", surgem interrogações a respeito do nível de importância que pode ser atribuído ao estímulo propriamente dito. CORIAT e JERUSALINSKY (s/d) afirmam que "é sabido que o comportamento infantil não é delineado em função de reforços circunstanciais e sim na força constante dos processos de significação impregnados pelas correspondentes cargas afetivas. Dessa forma acreditam que o estímulo em si carece de sentido e somente o adquire em função da situação significativa em que ele se inscreve. Em relação ao termo "Precoce", JERUSALINSKY (1989), coloca que o meio em que a criança vive interfere na riqueza das conexões neurológicas em desenvolvimento, daí o porque da intervenção logo que a criança nasce, sendo este o momento de atuar, portanto não se trata de precocidade. E além disso, segundo MOLINA, (s/d), o processo de EP trata da constituição do sujeito, portanto, faz-se necessário intervir nos momentos inaugurais deste, o que não quer dizer precoce ou antecipado, mas sim o momento certo.

Sabe-se que a EP atualmente assume denominações semânticas diferentes (estimulação essencial, intervenção precoce,...), mas no entanto o entendimento continua centrado no "estímulo" ou na "precocidade" das intervenções. Então, num segundo momento, alertamos para

* Acadêmica de Educação Física da Escola de Educação Física - ESEF/UFRGS. Bolsista do Programa PET-CAPES

** Orientadora do presente trabalho e psicomotricista: SBP - Sociedade Brasileira de Psicomotricidade

um entendimento diferenciado de EP, proposto por CORIAT e JERUSALINSKY (s/d): tal perspectiva se enquadra necessariamente na interdependência com outras disciplinas¹ que complementam sua tarefa, cobrindo as áreas estruturais do desenvolvimento (orgânica, cognitiva e subjetiva). Desta forma sua tarefa é apoiar a criança no seu desenvolvimento, para que ela possa construir seus aspectos instrumentais (aquisições psicomotoras, linguagem, aprendizagem, brincar, iniciação a hábitos de socialização,...). Os mesmos autores ainda enfatizam que se tratam de crianças e não de coisas; não se tratando de reparar sistemas nervosos ou de colocar informações em seu devido lugar, como se faria numa biblioteca; mas possibilitar que a criança construa seu lugar como pessoa. Segundo JERUSALINSKY et alli (1989), o desenvolvimento do bebê não acontece por simples automatismo biológico, mas as determinações simbólicas influenciam sem dúvida, nas funções corporais (tantos as funções perceptivas, as motoras, como as vitais). Isto quer dizer que a dimensão psíquica influencia diretamente sistemas motores, perceptivos, fonatórios, de hábitos, de adaptação, atribuindo a eles características próprias. Tal dimensão, segundo o mesmo autor, existe conforme a significação do lugar simbólico do bebê para seus pais, então não são as funções musculares ou fisiológicas que organizam o corpo, mas sim as marcas simbólicas que afetam o corpo, assim o aspecto maturacional toma apenas o papel *de limitante, o que influencia o ritmo do desenvolvimento é o desejo do outro que age sobre o bebê através de seu discurso.*

Segundo MOLINA (s/d), a intervenção se dá a partir da ressignificação da função parental que enfrenta dificuldades de adaptação a sua genitura. Isto possibilita a antecipação do futuro da criança no discurso dos pais, que é o primeiro passo para ela se constituir enquanto sujeito.

QUAL O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA CRIANÇA COM PROBLEMAS DE DESENVOLVIMENTO?

No âmbito da discussão da identidade da qual sofre a Educação Física (EF), não podemos negar a complexidade dos questionamentos, inferindo-se automaticamente o quanto complicada torna-se a busca de uma profunda abordagem neste sentido.

Entretanto, neste momento apenas buscamos indicativos do que possa vir a ser a EF no contexto da criança com problemas de desenvolvimento. Assim, pensamos a EF enquanto prática pedagógica que oportunizaria o desenvolvimento da expressividade da criança, e a experiência da construção de seus aspectos instrumentais² de modo que a criança pudesse estabelecer relações com as pessoas e com o mundo. Desta forma a EF trataria dos conteúdos da cultura corporal³, é claro que, pensados de acordo com a sua possível manifestação no universo infantil. FREIRE (1991), fala na possibilidade da EF adotar atividades da "cultura infantil", como conteúdo pedagógico (jogos, brincadeiras e cantigas). Então, não se pode negar que há toda uma cultura da infância a ser explorada.

Enfim, compreende-se a EF neste contexto como uma prática pedagógica que tematiza conteúdos da cultura infantil que, quando da sua manifestação influenciam diretamente na construção dos aspectos instrumentais, e no desenvolvimento da expressividade da criança.

EDUCAÇÃO FÍSICA E ESTIMULAÇÃO PRECOCE: algumas considerações

¹ Formando uma equipe interdisciplinar e discutindo à luz das contribuições de cada uma delas.

² Aquisições psicomotoras, linguagem, aprendizagem, brincar, iniciação a hábitos de socialização.

³ Descritos na obra Metodologia do ensino de Educação Física, SOARES, Carmem Lúcia et alli (Jogo, dança, esportes.)

Como foi anteriormente colocado, percebemos a EFI como uma prática educativa com objetivos distintos mas não divergentes da EP, que é uma prática clínica. Isto não impede a existência de relações entre EFI e EP, já que ambas contribuem para o desenvolvimento harmônico do bebê, mas desde que sejam respeitados os devidos papéis de cada uma das práticas (clínica e educativa) e os momentos em que podem ser desempenhados. Em relação ao papel da EFI, como já havia sido mencionado, pensamos que ela deve apoiar a criança na construção de seus instrumentos de comunicação com o mundo. Então, fazemos algumas considerações acerca dos primórdios da expressividade, cuja construção faz parte dos objetivos da EFI; percebendo, naturalmente, que isso não basta, pois existe a necessidade de uma abordagem mais profunda a respeito desses objetivos, a fim de construir um entendimento mais amplo do que possa ser a EFI no contexto da criança com problemas de desenvolvimento.

SOBRE OS PRIMÓRDIOS DA EXPRESSIVIDADE

A função simbólica, que segundo PIAGET E INHELDER (1968) é que possibilita surgir a linguagem, vem sendo estudada a tempos por vários autores, que vêm tecendo diferentes considerações a respeito das questões envolvidas no brincar, temática tão intimamente relacionada com a expressividade da criança. A título de revisão bibliográfica - que ainda está em andamento -, procuramos conhecer o que nos colocam PIAGET, WINNICOTT e VYGOTSKY a respeito dessas questões.

PIAGET e INHELDER (1968), falam acerca da função simbólica que surge durante o período sensório-motor, entre um ano e meio de vida e os dois anos, que manifesta-se de diversas formas⁴, sendo que todas elas terminam por consistir em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. Os mesmos autores enfatizam a importância de tal função, pois reciprocamente possibilita-se o pensamento, que oferece um campo ilimitado de ação; ao contrário das fronteiras restritas da ação sensório-motora. Em relação à linguagem, que é uma das formas de manifestação da função simbólica, é necessário levar em conta o seguinte:

“O instrumento essencial da adaptação social é a linguagem, que não é inventada pela criança, mas lhe é transmitida em formas já prontas, obrigadas e de natureza coletiva, isto é, novamente impróprias para exprimir as necessidades ou as experiências vividas do eu”
(PIAGET & INHELDER, 1968, p. 56).

Neste sentido, os autores supracitados justificam a importância do jogo simbólico, porque é ele que oferece à criança um meio de expressão própria, já que ele possui um sistema de símbolos próprios (sistema de significantes construído pela criança e dóceis a suas vontades), e assim, através do brincar começam a aparecer as oportunidades da criança expressar-se.

WINNICOTT (1965), em resposta a questão “por que as crianças brincam?”, coloca que é para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia, se não forem dominados; ele diz que a criança adquire experiência brincando e que a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais. O mesmo autor ainda coloca que crianças muito pequenas possuem um desejo de comunicar-se através das brincadeiras, cujo desejo na psicanálise é empregado em lugar da fala dos adultos.

VYGOTSKY (1989) coloca que o brincar não é aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento, isto porque a criação de uma situação

⁴ Imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem.

imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato; o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência.

Os três autores que estão sendo estudados, apresentam idéias que, embora diferindo em alguns aspectos e percorrendo caminhos diferentes, acabam por reconhecer o brincar como fundamental para o desenvolvimento infantil.

Bibliografia:

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1993.

CORIAT, Lyda e JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento. *Cuadernos de desarrollo infantil*. Publicado pelo Centro Dra. Lydia Coriat. Buenos Aires, s/d, p. 8-11.

_____. Definição de estimulación temprana. *Cuadernos de desarrollo infantil*. Publicado pelo Centro Dra. Lydia Coriat. Buenos Aires, s/d, p. 4-5 .

_____. Desenvolvimento e Maturação. *Cuadernos de desarrollo infantil*. Publicado pelo Centro Dra. Lydia Coriat. Buenos Aires, s/d, p. 6-7.

FREIRE, João B. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo, SP: Scipione, 1991.

JERUSALINSKY, Alfredo et alli. Desenvolvimento e Psicanálise. *In: Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 21-29.

MOLINA, Silvia. *Estimulação Precoce: uma disciplina clínica ou educativa?*. Porto Alegre: mimeo, s/d.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. A função semiótica ou simbólica. *In: A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, p. 50-85.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In: A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 105-118.

WINNICOTT, Donald. Por que as crianças brincam? *In: A criança e o seu mundo*. Trad. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968, p.161-165 .

Endereços:

Débora Munhoz Leal

Av. Osvaldo Aranha, 232/34. Bonfim, Porto Alegre - RS - CEP 90035-190

Maira Fabiana Brauner (Orientadora)

Rua Felipe Camarão, 751/906. Bonfim, Porto Alegre - RS - CEP 90035-140

GTT.9.2. A HABILIDADE DO ANDAR EM PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN

Maria Georgina Marques Tonello¹
Hélder Ferreira Isayama²

Resumo: Entender como os seres humanos desenvolvem as habilidades motoras durante a vida é um aspecto salientado pelos pesquisadores da área de desenvolvimento motor. Em suas pesquisas, os estudiosos, procuram descrever e explicar os processos que levam os indivíduos a tornarem as habilidades motoras mais coordenadas e complexas. Poucos desses estudos tem se preocupado com o desenvolvimento dessas habilidades em portadores de Síndrome de Down. Portanto, o objetivo desse estudo é discutir o desenvolvimento de uma habilidade fundamental, no caso o andar, em indivíduos portadores de Síndrome de Down, estes conhecimentos tornam-se importante para uma atuação mais efetiva dos profissionais que trabalham com este tipo de população.

1. - INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da coordenação é uma das questões mais importantes e fascinantes no estudo do desenvolvimento motor. A importância da coordenação nos padrões básicos como o andar é fundamental, uma vez que servem como base geral para a aprendizagem de habilidades motoras mais específicas.

Segundo CLARK (1994) as habilidades motoras fundamentais aparecem em uma ampla variedade de esportes, jogos e outras atividades motoras nas quais nos engajamos. No basquete, por exemplo, o jogador, corre, arremessa, recebe, dribla, curva-se e estende-se. Desta forma, o desenvolvimento destes tipos de habilidades é fundamental para um posterior trabalho nas fases de habilidades motoras específicas do contexto e habilidosa. Por esta razão, concordamos com SEEFELDT (1980) ao afirmar que a criança deve desenvolver adequadamente as habilidades motoras fundamentais, pois se isto não acontecer ela terá dificuldades de combinar e modificar estes movimentos em formas de habilidades mais especializadas, com a ocorrência de uma série de erros de execução que poderão ser nitidamente visualizados. Na maioria das vezes, são as restrições³ impostas na ação que determinam a importância da ordem e da regularidade nas progressões desenvolvimentais dos padrões fundamentais de movimento, sendo que ordem e regularidade referem-se aos estágios de desenvolvimento das habilidades filogenéticas (NEWELL, 1986).

Percebemos desta forma a importância do bom desenvolvimento da locomoção tanto para o cotidiano como para o bom decorrer da seqüência desenvolvimental de um indivíduo. Entretanto, sabemos que para um portador de síndrome de Down, a capacidade de ganho de locomoção e até mesmo o padrão motor andar é muitas vezes comprometido pela deficiência. Este trabalho, portanto, teve como enfoque o estudo do comportamento motor, em específico, a habilidade básica de locomoção andar, e o seu desenvolvimento em portadores de Síndrome de Down.

¹ Professora do curso de Educação Física das Faculdades Claretianas de Batatais e Mestranda Educação Motora pela UNICAMP.

² Professor Assistente da Escola de Educação Física da UFMG e Mestre em Educação Física pela UNICAMP.

³ As restrições podem ser vistas como limitações ou características que restringem o movimento do indivíduo

2. - REVISÃO DE LITERATURA

2.1. - DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor tem sido, ao longo do tempo, utilizado para tentar entender aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. A origem dos estudos em desenvolvimento motor deu-se com o intuito de entender o desenvolvimento cognitivo a partir do movimento e não com o interesse de entender as mudanças no comportamento motor.

O histórico dos estudos do desenvolvimento motor pode ser dividido em 4 períodos: de 1787 a 1928, chamado de período precursor; de 1928 a 1946, período maturacional; de 1946 a 1970, período normativo/descritivo e, a partir de 1970, período orientado pelo processo (CLARK & WHITALL, 1989).

O período precursor é caracterizado por uma fundamentação teórica proveniente da psicologia do desenvolvimento, onde as pesquisas buscavam descrever o movimento de crianças, utilizando o método de "observação descritiva". No período maturacional, o enfoque foi dado ao processo de maturação, tentando documentar as seqüências universais de comportamento em que as crianças progrediam. O terceiro período, normativo/descritivo, foi considerado por muitos autores como período dormente, devido a pouca produção na área, e finalmente, no quarto "período orientado ao processo" ha um interesse muito grande pelo desenvolvimento motor, iniciado pelo trabalho de CONNOLLY (1970), a ênfase era dada as mudanças relativas a capacidade sensorio perceptiva, que podiam acompanhar as mudanças nas habilidades motoras.

Assim, o desenvolvimento motor é definido por PAYNE & ISAACS (1987) como sendo o estudo de mudanças do movimento através da vida. Para HAYWOOD (1986), o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo relativo à idade cronológica, durante o qual o indivíduo progride de um movimento simples sem habilidade, até o ponto de conseguir habilidades motoras complexas e organizadas e, finalmente, o ajustamento destas habilidades que o acompanha até o envelhecimento. A grande diferença entre estas duas definições é que a primeira enfoca o produto e a segunda refere-se ao processo de desenvolvimento.

A principal preocupação dos estudiosos da área de desenvolvimento motor está em compreender o processo ou os processos que embasam as mudanças das habilidades motoras através da vida. Dessa forma, pode haver um melhor entendimento do desenvolvimento humano, o que auxiliaria os professores a aperfeiçoar e a melhorar as performances de movimento de seus alunos, detectando problemas naqueles que apresentam desenvolvimento motor diferente dos seus semelhantes (PAYNE & ISAACS, 1987). Pode-se também adequar as propostas educacionais às características, necessidades e interesses das crianças, as quais mudam com o processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento motor de crianças portadoras de Síndrome de Down demonstram um "atraso" em relação ao esperado para crianças normais. Neste sentido, uma variedade de fatores pode causar um atraso no desenvolvimento motor de algumas crianças, tais como defeitos cardíacos congênitos ou outros problemas biológicos ou do ambiente que possam interferir.

Embora as crianças com Síndrome de Down apresentem atraso em todas as áreas de função biológica, observa-se progresso constante em seu desenvolvimento global, devemos então, proporcionar a estes indivíduos um ambiente propício a aprendizagem. Proporcionando os mais variados estímulos e incentivos, enfatizando desta forma tanto atividades diferenciadas como também os padrões básicos do desenvolvimento.

2.2. - SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down caracteriza-se por ser uma encefalopatia congênita de caráter não progressivo, ocorrida em uma determinada fase do desenvolvimento, devido a um processo irregular de divisão celular, cuja explicação pode ter origem acidental, circunstancial ou numa predisposição hereditária (materna ou paterna), acarretando uma lentificação no decurso do

desenvolvimento. Etmologicamente o termo síndrome refere-se a um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam um determinado quadro clínico, e DOWN é o sobrenome do médico inglês, JOHN LANGDON DOWN, que descreveu esta síndrome no século passado.

Segundo KIRK & GALLARGHER (1987), uma das doenças mais comuns e facilmente reconhecíveis é a Síndrome de Down, esta condição chamada anteriormente de mongolismo, devido a uma semelhança superficial com a raça oriental, foi uma das primeiras a ser associada às anormalidades genéticas. As pessoas nesta condição tem 47 cromossomos ao invés dos 46 normais. O *cariótipo* ou retrato preparado do padrão de cromossomos indica a presença de um cromossomo extra no par 21.

Tal condição segundo o autor leva a deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e de coração. A presença da Síndrome de Down é também relacionada a idade da mãe, pois sua incidência aumenta significativamente em crianças nascida de mãe com mais de 35 anos. De acordo com dados recentes, mais de 50% das crianças com Síndrome de Down nasceram de mães com mais de 35 anos, entretanto não se sabe bem a razão exata da relação entre o avanço da idade e esta condição.

Nos últimos anos segundo PUESCHEL (1993), aprendemos que não é o cromossomo 21 extra inteiro, e sim apenas um pequeno segmento do braço longo desse cromossomo, que é responsável pelos problemas observados em crianças com síndrome de Down. Muitos genes localizados nesta parte do cromossomo 21 já foram identificados. Atualmente, numerosos investigadores estão envolvidos no estudo dos genes deste segmento do cromossomo 21 para tentar descobrir os mecanismos envolvidos neste processo.

O diagnóstico da Síndrome de Down atualmente é feito através da *amnioscentese*, que é um processo de retirada de um pouco de fluido amniótico da mulher grávida. Como são encontradas células do feto no fluido, suas anormalidades cromossômicas podem ser analisadas pelo *cariótipo*. Ela é realizada, geralmente, a partir de 14 semanas até 16 semanas de gravidez, antes da realização da *amnioscentese*, a *ultra sonografia* auxilia na identificação da localização da placenta e da cavidade amniótica.

2.3. - HABILIDADE ANDAR

Neste tópico, procuramos discutir, inicialmente, o processo do desenvolvimento do andar de uma maneira geral, para indivíduos "normais", posteriormente apresentarei alguns aspectos do desenvolvimento do andar em portadores de síndrome de Down. Cabe aqui ressaltar, que os processos e as características básicas que envolvem a aquisição de andar, estarão da mesma forma, presentes também no padrão de locomoção do portador da deficiência.

O estágio inicial de desenvolvimento do andar ocorre nos primeiros meses de vida. Segundo WILLIAMS (1983) a idade de início de caminhada independente varia dos 9 aos 18 meses de idade. A criança que está aprendendo a andar tem a ação das pernas ineficientes. Ela realiza pequenos passos com a limitação da extensão das pernas e do quadril. Por volta dos dois anos de idade ocorre uma estabilização do padrão andar que pode ser considerado perfeito, embora não exatamente igual ao estilo adulto.

Segundo ECKERT (1993) o padrão andar sofre uma transição desde os passos iniciais hesitantes, com o pé estendido, desde os completamente de lado e a sola tocando por inteiro a superfície, até o modo de andar adulto com uma transição de peso suave, natural em uma progressão calcanhar-dedo do pé e de um pé para o outro. A frequência do andar se estabiliza em aproximadamente 170 passos por minuto entre as idades de 18 meses e 2 anos.

No momento em que a criança tem três anos o andar se torna automático que pouca atenção precisa ser dada a isso, mesmo quando a superfície onde se anda seja irregular. A criança aos três anos já desenvolveu uma boa parte de uniformidade de comprimento, altura e largura do passo, com transferência de peso calcanhar-dedo do pé estando melhor estabelecida e uma certa

quantidade de individualidade começando a aparecer na maneira com que a criança sustenta a sua cabeça e seu tronco.

Em torno dos 4 anos a criança tem quase adquirido um estilo adulto de andar em sua passada natural, desembaraçada, rítmica e na transferência de peso mais suave ao percorrer uma linha reta ou ao contornar um angulo fechado. Assim o ato de andar agora é um movimento gracioso, o uso do pé tanto como uma fonte de poder propulsivo, quanto como um apoio curvo para receber e suportar o peso do corpo quase se aproximou do nível adulto de coordenação. Embora exista uma grande variação entre as crianças, na idade de realização de estilos maduros de locomoção vertical (RARICK, 1967).

Tanto o crescimento em estatura, como o aumento em idade influenciam o padrão do andar. Uma análise quantitativa do desenvolvimento desta habilidade em crianças, com uma variação de idade de 13 a 69 meses, indicaram padrões desenvolvimentistas de alteração em velocidade, comprimento de passada e cadência, que corresponderam rigorosamente às observações anteriormente feitas (HAYWOOD, 1986).

Todas as crianças "normais" aprendem a andar por causa de elementos neurais e anatômicos, que têm uma história filogenética, eventos convergentes desenvolvimentais que tem uma história ontogenética, força motivacional para mover e mover mais eficientemente; dividir tarefas ambientais tais como sustentar na superfície, gravidade, e configurações sensório motoras. O andar se auto-organiza sob estas restrições porque o sistema ocupam estados de comportamentos preferidos, até certo ponto invariantes, denominado padrão (THELEN & SMITH, 1994).

Para a criança com síndrome de Down, o andar pode significar um obstáculo considerável. Mesmo que tenha dominado a posição em pé sobre as duas pernas, sem apoio, ficar de pé em uma perna parece ser mais difícil. Portanto, a transição do andar com apoio para a marcha independente pode se atrasar.

As características posturais de crianças com síndrome de Down observadas na etapa de ficar de pé, podem ainda estar presentes no andar. As pernas ficam muito abertas, os joelhos *direcionados para fora e voltados levemente para trás e os pés achatados contra o chão*. As medidas descritas anteriormente para evitar ou minimizar tais padrões prejudiciais talvez tenham de ser repetidos.

Estudos publicados nos últimos anos têm documentado que a idade em que as crianças com síndrome de Down começam a andar varia consideravelmente. A intervenção precoce e a cirurgia para a doença cardíaca congênita tem resultado em progressos no desenvolvimento da motricidade grossa dessa crianças. Entretanto outras condições médicas, bem como hospitalizações freqüentes podem atrasar ainda mais o desenvolvimento destas crianças.

3. - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para PUESCHEL (1993) uma avaliação precoce e cuidadosa das características do andar é o fator mais importante do programa de desenvolvimento da criança. A avaliação geralmente é realizada por um fisioterapeutas ou especialistas em desenvolvimento infantil (tais como professores de Educação Física, pedagogos, psicólogos, etc) que planejam programas de intervenção visando um melhor atendimento das necessidades das crianças. Padrões motores falhos devem ser evitados antes que se tornem parte do repertório da criança.

É preciso cuidado para não utilizar a idade do andar como indicador do desempenho da criança no futuro, em outras etapas do desenvolvimento. Compreendemos que é necessário uma preocupação constante com o aperfeiçoamento do andar e de outras habilidades motoras básicas, independente da idade em que elas se desenvolvam, estas precisam ser bem trabalhadas para o desenvolvimento da criança como um todo.

As restrições impostas pelo organismo, e muitas vezes pelo ambiente em que a criança está inserida, não podem ser obstáculos para o desenvolvimento das crianças com síndrome de Down. Pelo contrário, estas devem ser superadas e a criança deve ser estimulada e orientada para a prática motora variada.

Um ponto de extrema importância é o respeito a velocidade do desenvolvimento dos movimentos de indivíduos portadores de Síndrome de Down. Estas crianças, possuem um atraso em relação às crianças "normais", no entanto, isto nos faz pensar numa ação profissional que enfatize um trabalho variado e rico em relação as experiências de movimentos, para que estas crianças também possam desenvolver o seu repertório motor. Tornando-se competente⁴ e posteriormente habilidoso⁵ no ambiente em que vive.

4. - Referências Bibliográficas:

- CLARK, J.E. Motor Development. *Encyclopedia of Human Behavior*, v. 3, p. 245-255, 1994.
- CLARK, J.E. & WHITALL, J. What is Motor Development? The lessons of History. *Quest*, 41: 1983-202, 1989.
- CONNOLLY, K.J. (ed) *Mechanisms of Motor Skill Development*. New York: Academic Press, 1970.
- ECKERT, H.M. *Desenvolvimento Motor*. Tradutora: Maria Eduarda Fellows Garcia. São Paulo: Manole, 1993.
- HAYWOOD, K.M. *Life Span Motor Development*. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1986.
- KIRK, S. A. & GALLAGHER, J.J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MANOEL, E.J. *Desenvolvimento do Comportamento Motor Humano: uma abordagem sistêmica*. São Paulo: USP, 1989. (Dissertação, Mestrado em Educação Física)
- NEWELL, K.M. Constraints on the Development of coordination. In: Wade, M.G. & WHITING, H.T.A. *Motor Development in Children: aspects of coordination and control*. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1986.
- PAYNE, V.G. & ISAACS, L.D. *Human Motor Development: a lifespan approach*. Califórnia: Mayfield Publishing Company Mountain View, 1987.
- PUESCHEL, S (org) *Síndrome de Down: guia para educadores*. Campinas: Papirus, 1993.
- RARICK, G.L. The Domain of Physical Education as a Discipline. *Quest*, 9, 49-52, 1967.
- SEEFELDT, V. Developmental Motor Patterns: implications for elementary school physical education. In: NADEAU, C.H.; HALLIWELL, W.R.; NEWELL, K.M. & ROBERTS, G.C. (Ed.) *Psychology of Motor Behavior and Sport*. Champaign: Human Kinematics, 1980.
- THELEN, E & SMITH, L.B. *A Dynamic Systems approach the development of cognition and action*. London: Cambridge Massachusetts, 1994.
- WILLIAMS, H. G. *Perceptual and Motor Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.

⁴ Segundo MANOEL (1989) competência é a capacidade de execução de um movimento numa variedade de tarefas, ou seja, diz respeito à capacidade do ser humano em adequar-se a uma variedade de situações ambientais.

⁵ Para o mesmo autor, a habilidade diz respeito ao nível em que essa adequação ocorre, assim, quanto maior a eficiência e menor o gasto de energia, maior será a habilidade.

GTT.9.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA E A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA CULTURAL: UM TRABALHO COM CRIANÇAS SURDAS EM CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO.

Carmen Barbosa Capitoni*

Resumo: O trabalho realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos, com crianças em classes de Alfabetização, tem como fundamento básico o movimento como fator de organização do desenvolvimento infantil. É desenvolvido com base na Teoria da Psicologia Sócio-Histórica Cultural e, estruturado a partir de um sistema misto e aberto de signos, que facilitam a interação professor/aluno, assim como a compreensão progressiva às ordens, tarefas e signos intermediários que irão surgindo ao longo do processo. Considerando cada aluno como único, ativo, criativo, interativo e inserido em determinado contexto sócio-histórico cultural, visamos através da internalização de conceitos e a construção de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, organizadas socialmente, auxiliar no processo de alfabetização inserindo neste, o processo de alfabetização da Educação Física.

“A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constróem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que, antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade”.¹

Cada um de nós é um arquiteto...

Em função das situações sócio-históricas culturais as quais estamos subordinados desde o nascimento, somos diferentes arquitetos com diversos planejamentos e distintas formas de ação.

O surdo é um arquiteto pela capacidade que tem de produzir conhecimentos organizados, recriar e transformar cultura.

O processo ensino-aprendizado deve (re)conhecer as peculiaridades da pessoa surda e definir estratégias que atendam às demandas e desenvolvam as potencialidades de cada sujeito.

I - INTRODUÇÃO

Algumas dificuldades na atuação com alunos surdos de 5ª à 8ª série do 1º grau, quando então a educação física se propõe a trabalhar o desporto, despertaram o interesse desta investigação.

Percebemos entre outras coisas que, embora executassem os gestos técnicos e praticassem o jogo dentro de suas regras, a maioria dos alunos não compreendia os conceitos envolvidos no jogo, nas regras, nem a nomenclatura específica, peculiar da educação física.

* Especializada em Educação Psicomotora - Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação. Licenciada em Educação Física - Universidade Gama Filho. Professora de Educação Física - 1º e 2º Graus no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

¹ Karl Marx, in Vygotsky, 1991

Observávamos também que, em geral, não estabeleciam uma estratégia para ganhar o jogo, não faziam uso do gesto técnico e da própria regra do jogo de forma estratégica. Por exemplo, num jogo de vôlei, não direcionavam a bola ao espaço “vazio da quadra”, não lançavam a bola a um adversário menos habilidoso ou mal posicionado dificultando então a jogada, e assim o contra-ataque do time oponente. Logo, na maioria das vezes, o ponto ganho era por erro do adversário, e não porque foi estabelecida uma estratégia. Desta forma, ganhar o jogo era consequência de errar menos num contexto individual, e não fruto de uma atividade de fato coletiva.

Ao depararmos com estas dificuldades compreendemos que aquele caminho, ou seja, ensinar os gestos técnicos e as regras dos jogos simplesmente, não nos levaria a ter o alcance que desejávamos. Entendemos que, a execução do gesto técnico com obediência à regra significava a mecanização, o adestramento do movimento dentro das restrições impostas pelas regras. O que desejávamos era a superação das situações impostas pelas regras com movimento intencional, significativo.

As dificuldades encontradas trouxeram questionamentos quanto à melhor forma de trabalhar com a Educação Física junto às crianças surdas. Considerando o fator maturação, partimos do pressuposto que, com crianças menores, encontraríamos melhores condições de produzir um trabalho que pudesse contribuir para sua organização biopsicosocial, não só auxiliando no processo de alfabetização mas, buscando a alfabetização da educação física.

Com as crianças em classes de alfabetização, ficou claro que, as dificuldades encontradas centravam-se, basicamente, em dois fatores:

1º) A ausência de um sistema simbólico que lhes permitisse a abstração dos conceitos.

Não havia um código simbólico comum, compartilhado entre professores e alunos.

Devemos, ainda, considerar que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que não têm a língua de sinais e, quando chegam à escola, não convivem com o adulto surdo que poderá mediar a internalização de conceitos através da linguagem. Pois é assim que tudo começa para a criança, ou seja, através de suas relações é que a criança internaliza conceitos, constrói habilidades, etc., então, a ausência de um sistema simbólico comum a outros membros de sua comunidade é um impedimento para que se articulem socialmente através da mediação simbólica, comum às crianças ouvintes.

2º) A ausência de estratégias específicas, adequadas às crianças surdas do INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES).

Pensando na criança como um indivíduo inserido em um determinado contexto sócio-histórico cultural, devemos estabelecer estratégias significativas, compatíveis ao seu nível de interesse, motivação, tendências, etc., e a partir disso então, intervir adequadamente no processo ensino-aprendizado, desenvolvendo, atendendo às suas demandas, possibilitando assim, a potencialidade de suas capacidades.

Os alunos do INES, são surdos, moram no Rio de Janeiro e, na sua grande maioria, fazem parte da população sócio-econômica cultural desfavorecida. Por isso, e, por questões de discriminação, o INES será para muitas crianças o único espaço de acesso à educação física e, porque não dizer, talvez o único espaço onde possam compreender seu direito à cidadania.

Nosso questionamento básico era: como faríamos com que as crianças surdas, que não tem esse sistema simbólico que é a fala, pudessem deduzir, estabelecer estratégias de jogo, para que de fato compreendessem e as superassem através das possibilidades de seu corpo/movimento

e de atividades coletivas. Enfim, como faríamos para que internalizassem conceitos peculiares e específicos da educação física?

Começamos então a utilizar um outro sistema de sinais que facilitasse progressivamente a aquisição desses conceitos, dessas habilidades, baseado na Teoria da Psicologia Sócio-Cultural. Pois esta teoria nos forneceu os melhores caminhos para as questões que percebíamos na criança surda. A questão principal estava ligada à integração dela numa sociedade que compartilha de um sistema simbólico comum, organizado sócio-historicamente. Entendemos que as idéias, sobretudo de Vygotsky, seriam um caminho facilitador, mais do que isso, compreendemos a amplitude do desenvolvimento considerado por essa teoria como sendo um processo de construção onde acontece um entrelaçamento de influências biológicas e sócio-históricas culturais, e que esse processo de construção depende de um membro representante da cultura para que possa transmitir a essa criança modos de fazer humano.

A partir desta perspectiva, o CORPO/MOVIMENTO se revela numa dimensão integradora do sujeito, e organizado socialmente.

É com movimento que nos relacionamos e descobrimos o nosso corpo, o corpo do outro, os objetos, o meio físico e o meio social. Enfim, o mundo que nos cerca e o "EU".

O corpo em movimento expressa as ações do sujeito no mundo, revelando em cada um, um arquiteto e sua cultura. E, a educação física através de diversas práticas, possibilita a organização da construção do movimento, não simplesmente um movimento em si mesmo, mas o movimento integrado, do sujeito único, ativo, criativo e interativo, inserido em determinado contexto sócio-histórico cultural. O movimento de cada um dos arquitetos da espécie humana construído a partir de referenciais culturais específicos.

O trabalho realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tem como população alvo, crianças em classes de alfabetização, 1ª e 2ª série do 1º grau.

A 2ª série atual, participa desta proposta de trabalho há quatro anos, visto que, esta teve início em 1992 e, atualmente, compreende além das classes de Alfabetização, uma 1ª série e uma 2ª série. Contudo, em função do limite estabelecido pela Comissão do Evento, será apresentado parte do processo, aquela que se refere às crianças em classes de alfabetização, com faixa etária compreendida entre 6 e 10 anos.

O fundamento básico do trabalho é o movimento corporal como fator de organização do desenvolvimento infantil.

Através da internalização de conceitos peculiares, específicos à educação física, objetiva-se estimular a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e afetivas, integradas e organizadas socialmente.

II - MATERIAL E MÉTODO

Nas atividades com as crianças, todos os materiais utilizados são de diferentes texturas, formas, tamanhos, pesos e cores.

Também são utilizados os materiais habituais à prática da educação física, como: bolas, arcos, cordas, colchonetes, bastões, etc. Foram confeccionados materiais específicos, como: sacos de algodão, cartelas de nomes, verbos, etc, pregadores de roupa, tapetes, bolas de isopor, palitinhos coloridos, cartelas numeradas, cartelas das partes do corpo, figuras geométricas; tapetes com figuras geométricas coloridos, caixas de papelão coloridas, etc.

O trabalho é baseado em alguns fundamentos teóricos da Teoria da Psicologia Sócio-histórica Cultural. Sobretudo das seguintes postulações teóricas de Vygotsky: A importância do sistema simbólico, a Zona de Desenvolvimento Proximal, a confecção de instrumentos, e o uso

de signos intermediários para a aquisição de conceitos, a mediação/interação/intervenção do adulto e outras crianças no processo ensino-aprendizado, desenvolvimento (ação compartilhada).

E, é estruturado a partir de um sistema misto e aberto de signos: as cores azul, amarela, verde e vermelha; os números de um a nove, e as formas geométricas, círculo, quadrado, triângulo e retângulo. Os elementos unitários deste sistema foram escolhidos por considerarmos que estes eram conhecidos pelas crianças.

Esse sistema é aberto em função das várias significações que cada elemento pode assumir. Por exemplo, a cor vermelha pode ter vários significações para diversas atividades como parar, lançar, correr, etc, ou seja, existe um deslocamento da significação simbólica de cada elemento do sistema na dependência de um acordo prévio a cada atividade.

As atividades se iniciam com o trabalho a partir do próprio corpo, e são o caminho para concatenar as etapas subsequentes de forma que a criança possa, a partir de um trabalho com o próprio corpo no concreto, chegar à abstração com o uso de signos intermediários. Desta forma, o planejamento proposto compreende unidades básicas interrelacionadas, podendo ter sua seqüência alterada para atender as especificidades de cada turma, que também determina o ritmo de cada unidade. Assim, as crianças de acordo com suas necessidades definem dentro do planejamento básico proposto, seus próprio planejamento.

Para que possamos chegar progressivamente aos jogos com regras e, aos jogos-tarefas, partimos necessariamente de atividades corporais orientadas, cujo objetivo é o conhecimento, a consciência de seu próprio corpo e uma auto imagem corporal positiva, a busca da aceitação e valorização de seu próprio corpo. Afinal, é a partir do referencial, do conhecimento do próprio corpo, que posteriormente se compreende as relações que esse corpo pode estabelecer com meio circundante.

Em função das peculiaridades da criança surda, são utilizadas durante o desenvolvimento do planejamento, estratégias específicas, objetivando atender às suas demandas e desenvolver as potencialidades de cada indivíduo.

Dentre outras, escolhemos para exemplificar o trabalho, a atividade das estafetas e, a construção do placar neste tipo de competição, que será descrita a seguir:

III - ESTAFETAS

As estafetas são jogos de competição que têm como características básicas: regras simples, execução de tarefas por parte de cada jogador do time, número variável de participantes, vários times e a disposição e a disposição destes em colunas.

As estafetas realizadas nas classes de alfabetização são as simples ou de retorno, onde cada criança deverá partir para o ponto previamente determinado, realizar a tarefa e voltar ao local onde se encontra o time. Quando então o próximo jogador do seu time poderá partir para realizar a tarefa e, assim, sucessivamente.

O time que realizar a tarefa em menor tempo ganha um (1) ponto. Como as estafetas se constituem de várias tarefas, existe a possibilidade de todos os times marcarem pontos durante a competição.

Até então através das experiências na interação com o meio circundante a criança vivenciou noções como: menor, maior, pesado, leve, igual, diferente, curva, reta, fila, coluna, por cima, por baixo, ao lado, fora, dentro, muito, pouco, etc.

Nas estafetas são introduzidos necessariamente, conceitos como: time, placar e pontuação, que exigem uma compreensão diversa de como e porque se ganha a competição.

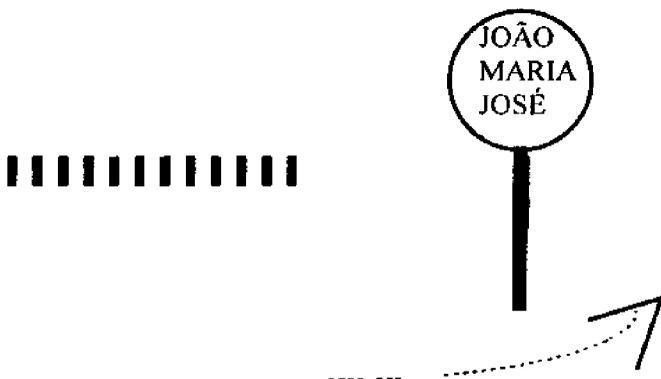
Com a introdução de signos como meios auxiliares para a mediação de atividades como recordar, marcar a pontuação de seu time e compará-la com os outros, foi possível as crianças

organizarem e internalizarem esses conceitos. Estabelecendo assim a relação, número de palitos x número de pontos x ganhar o jogo x time vencedor.

Como exemplo de signos intermediários são destacados: os palitinhos coloridos, o círculo que limita o grupo, cartelas numeradas, etc.

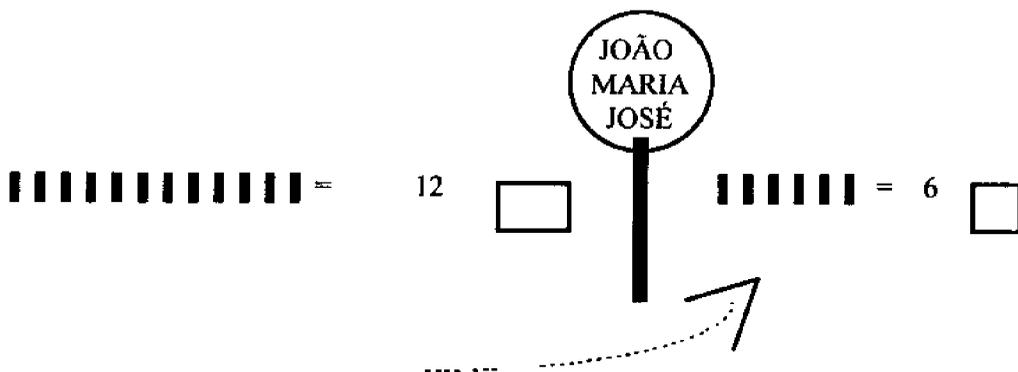
Construção do Placar

Para marcação de pontos das estafetas, ao início de cada atividade, cada grupo recebe palitinhos na cor correspondente ao do seu time, os quais são ordenados como mostra o esquema: [M1]



O time que terminar a tarefa em menor tempo, fará a transferência de um “palitinho” da coluna da esquerda para a coluna da direita. Ao final da atividade a equipe vencedora será aquela que tiver maior número de “palitinhos” na coluna da direita.

Posteriormente se introduz o uso de cartelas para fazer a transposição da representação concreta de elementos individuais, realizados pelos palitos, para uma representação abstrata, simbólica, através de algarismos. Como representado no esquema.



IV - ASPECTOS OBSERVADOS

Alguns aspectos são normalmente observados, indicando que os objetivos foram alcançados. São destacados:

1) As crianças percebem que fazem parte de um time, e, que para vencer, dependem da colaboração e eficiência dos colegas na realização das tarefas. Assim, toda vez que um jogador do time se encontra em dificuldade, um outro colega toma a iniciativa e orienta sua atividade na direção do objetivo desejado.

2) Compreendem que o time que realiza a tarefa em menor tempo ganha um ponto, transferindo então, o palitinho de uma coluna para a outra.

3) Estabelecem a relação entre o número de palitos, o número de pontos, e ganhar o jogo, ou seja, compreendem que ao final da competição, o time vencedor é aquele que tem mais palitos, portanto, aquele que faz mais ponto.

4) O uso de estratégias táticas que visam garantir a vitória do time. Usando o critério velocidade, e realizando a comparação na disposição dos participantes de cada time, experimentam diferentes ordenações para a seqüência de jogadores na coluna de forma a colocar a criança mais veloz de um time realizando tarefas simultaneamente àquelas mais velozes dos times adversários.

As crianças demonstram grande interesse pelo sistema de marcação de pontos, caracterizando, assim, que mais importante que o resultado da ação, é a operação em si, a aquisição de uma nova estratégia, enfim, nos jogos é o processo de aprendizagem em si que fornece a motivação.

V - CONCLUSÃO

Para finalizar, ressaltamos que as dificuldades encontradas na nossa atuação com alunos de 5ª a 8ª séries, nos remeteu a conflitos e questionamentos em relação à prática da educação física na escola.

Buscar novos caminhos e diferentes formas de atuação, significou antes de mais nada, entrar em contato com nosso próprio conflito: Quem somos nós, professores de educação física? Quais são os nossos objetivos na escola?

Ansiosos por uma prática mais coerente, consciente, significativa, vislumbramos novas possibilidades de atuação, que não aquela de reproduzir modelos.

Foi descortinando e aceitando a cada dia novos desafios, que superamos inúmeros preconceitos, muitas vezes existentes no próprio meio da educação física.

Nossa proposta de trabalho nos revela a impossibilidade de continuarmos isolados e excluídos do contexto escolar, como bem diz Rosas:

“O movimento humano, enquanto instrumento de educação que busca a cidadania deixa de ser apenas físico para assumir um papel social e se integrar no todo escolar.”² *

Referência Bibliográfica:

- BÉNJAMIN, Walter. Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984.
- CAILLOIS, Roger. Os Jogos e os Homens. Lisboa: Cotovia, Lola, 1990.
- CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987.
- CICCONE, M. e cols. Comunicação Total - Introdução, Estratégia a Pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- DE MARCO, Ademir (Org.) Pensando a Educação Motora. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ELKONIN, Daniilb. Psicologia Del Juego. Madrid: Gráficas Valencia, S.A., 1985.
- FARINATTI, Paulo de Tarso Veras. Criança e a Atividade Física. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- GOMES, A.M. A Criança em Desenvolvimento: A Construção do Humano. Rio de Janeiro: Não publicado. Comunicação Pessoal, 1995.
- KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações na Teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- LEONTIEV, Alexis. O Desenvolvimento do Psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LOVISOLO, Hugo. Educação Física: Arte da Mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- LURIA, A.R.. Pensamento e Linguagem. Porto Alegre: Foletra, 1987.

² ROSAS, A., in Virgolin/Alencar, 1994, p.149.

- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (Org.). Cadernos Cedes, Implicações Pedagógicas do Modelo Histórico Cultural. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- PETRY, R.M. Educação Física e Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- RALLO, R.M.P. & QUEVEDO, Z.R. A Magia dos Jogos na Alfabetização. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SOUZA, Solange Jobim E. Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VIRGOLIM, A. M. R. & ALENCAR, E. M. I. S. / Organizadoras. Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. 4.ed. São Paulo; Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e Linguagem. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Endereço:

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rua das Laranjeiras nº 232 - Laranjeiras - Rio de Janeiro - Tel.: (021) 285-7546 - Ramal 152

GTT.9.4. REFLEXÕES SOBRE A ATIVIDADE DO DEFICIENTE VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR* *

Gerson C. De Farias**

Resumo: Foram refletidos nesse ensaio as atividades de Educação Física e Orientação e Mobilidades 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 de um 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 mentais superiores, como afirma VYGOTSKY (1930 - 1962), são socialmente formadas e culturalmente transmitidas pela experiência (aprendizagem), no decorrer da evolução (desenvolvimento). Assim, a Educação Física e Orientação e Mobilidade contribuem para formação cultural do portador de deficiência.

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, 1935, 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 Mobilidade¹, 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 (1930-1962), 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 (1930-1962) 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 (1930), a compreensão das funções psicológicas superiores do homem pode ser atingida pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia

* 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.

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)

animal, particularmente princípios que representam combinações mecânicas do tipo estímulo-resposta da atividade cerebral. Ai, 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 desenvolvimeto, 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 concreto² (2) do mundo externo, formando a “imagem” (esquema mental) de relações entre as coisas, entre as partes desse objeto concreto 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” (esquema 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 desenvolve 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 rumo a 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 contra-partida, 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 (1930) 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 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

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)

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 tomando-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, (1945) 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 funções psicológicas: percepção, operações sensorio-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 di-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.

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 (1930) 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.

A 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 (1935), 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 especificamente 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 (1933), 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 (1930-1962) 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.

Endereço: Rua C Qd. 22 Lt. 16 - St. Progresso - Goiânia - Goiás - Cep: 74.469.670

GTT – 9.5. A VISÃO JURÍDICA DO DEFICIENTE MENTAL

Cristina Pedrosa Cruz.

Resumo: *A lei brasileira definiu semanticamente a loucura como sendo igual à deficiência Mental, não levando em conta as diferenciações específicas e desrespeitando as peculiaridades da própria condição humana. Determinou, como consequência, um tratamento social medieval, estigmatizado e preconceituoso a respeito dos indivíduos portadores de deficiências mental, ao incluí-los na categoria vulgar de "loucos". Nosso estudo buscou verificar como a lei concebeu a deficiência mental, especificamente nos aspectos da capacidade civil e da imputabilidade penal, confrontando os conceitos científicos sistematizados com o discurso jurídico brasileiro. No primeiro capítulo, verificamos que, historicamente, o tratamento de exclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais é uma prática social realizada desde os primórdios da existência humana. Destacamos a evolução sobre a diferenciação da DM e da loucura, nos aspectos religioso, do trabalho, da medicina e da pedagogia. No segundo capítulo, explicitamos o tratamento jurídico dado à DM e à loucura, especificamente sobre a incapacidade no direito civil e a ininputabilidade no direito penal. Fizemos considerações a respeito do processo de interdição e perda da capacidade civil. No terceiro capítulo, buscamos o entendimento acerca da DM e da loucura, evidenciando as funções do instrumento de decisão judicial nos processos judiciais, que é a medicina legal, no ramo específico da psiquiatria forense. No quarto capítulo, tratamos das consequências advindas da declaração da incapacidade e da imprecisão conceitual legal sobre a deficiência mental. Concluímos que a normatização legal brasileira, tendenciosamente, desconsidera a conceituação científica, bem como as necessidades especiais dos indivíduos portadores de deficiência mental, a exemplo de outras categorias, que são grupos de pessoas que não detêm a mínima parcela de direito ou de poder. O princípio da igualdade de direitos que permeia o discurso do nosso ordenamento jurídico é dissonante da realidade prática individualista dos membros da sociedade, principalmente dos legisladores. Ademais, constatamos que esses grupos marginalizados sofrem o efeito da redução social do fenômeno, no qual são transferidos ao indivíduo os problemas coletivos.*

Endereço: Av. Belo Horizonte, 1173 - 384010-132 - Uberlândia - MG - Tel: (034)236-2501

GTT.9.6. EFICIÊNCIA MENTAL : DO LÚDICO À REALIDADE SOCIAL

Sérgio Cavalcante *¹

Resumo: *A história nos mostra que o portador de deficiência tem tido momentos distintos em seu relacionamento social. Há momentos marcados por rejeições, outros por segregações, sendo muitas vezes visto como vítima, ocorrendo assim o protecionismo exacerbado.*

Esses fatos levam-nos a preocupações que envolvem estudos relacionados à pessoa portadora de deficiência e, em especial, ao portador de deficiência mental. Elas estão, prioritariamente, centradas em pesquisas que procuram explicitar no trabalho interdisciplinar a participação da educação física e sua importância enquanto área de conhecimento e de atuação. Essa participação torna-se tarefa complexa, pela própria variedade de conceitos existentes em torno da educação física.

Não estaremos discutindo nesse trabalho as diferentes tendências conceituais da educação física, mas propondo uma prática para portadores de deficiência mental, adultos, em programas de residência.

O procedimento utilizado foi construído a partir de experiências pessoais do professor de educação física, bem como das sugestões dos profissionais que estiveram envolvidos, direta ou indiretamente, com programa de residência para deficientes mentais da APABEX.

Quando ouvimos falar em pessoas portadoras de deficiência mental, de imediato nos voltamos para questões de preconceito que grande parte da sociedade carrega, rotulando e colocando limites.

Uma das dificuldades que verificamos durante esse trabalho foi a dificuldade de entendimento, por parte da sociedade, da problemática sobre a deficiência, bem como as barreiras arquitetônicas não favoráveis ao transporte dos deficientes mentais com comprometimento motor.

A participação do portador de deficiência na sociedade, fica dependente das oportunidades que criamos, enquanto profissionais da área, para que o mesmo possa engajar-se nos valores de sua cultura. A prática do esporte e do jogar não devem ficar restrita ao manuseio de bolas, a caminhadas, mergulhos ou a obediência de regras.

Segundo Oliveira (1985),

"...Educação Física é Educação, na medida em que reconhece o homem como arquiteto de si mesmo e da construção de uma sociedade melhor e mais humana."

Ainda sobre o homem enquanto ser social, Taille et all (1992) faz a seguinte afirmação:

"o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta, o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe"

¹ Mestrado / UNICAMP

Acreditamos que para o residente (portador de deficiência mental), quanto mais oportunidades de vivenciar situações novas, diferentes daquelas que costumeiramente são vivenciadas, maior a possibilidade de melhora em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Bruininks (1990) afirma que:

A participação em atividades de lazer e recreação se constitui em aspecto importante para o dia a dia das pessoas portadoras de deficiência mental."

Segundo Piaget, citado por Taille et all (1992):

"a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas."

Dessa forma, sugerimos que o portador de deficiência seja solicitado de maneira natural, por algum tipo de prática que o estimule à realização de tarefas, tais como: a compra de uma roupa no shopping center, de alimentos em um supermercado, arremessar uma bola a cesta, chutar uma bola ao gol, ir ao teatro, cinema, passar um final de semana na praia, realizar uma caminhada ou utilizar a piscina do clube. A realização dessas atividades têm contribuído, de forma significativa, para o melhor relacionamento do grupo e temos observado, a cada saída, uma participação maior por parte dos residentes e dos próprios monitores.

A busca de um curriculum funcional, no qual as atividades propostas sejam vivenciadas e significativas para o dia a dia de cada morador do programa, é o que julgamos importante perseguir.

Essa busca é uma tentativa de aumentar as opções que estimulem os residentes a resolver ou desvendar situações na execução das tarefas, de rotina tanto nos momentos das atividades de educação motora, quanto nos trabalhos de casa, tais como: plantação, colheita, lavagem de pratos, arrumação de roupas de cama, os quais deverão ser planejados de forma integrada.

A necessidade emergencial de oferecer oportunidades, de conhecer um pouco das atividades esportivas sociais, com o propósito de melhorar a relação do portador de deficiência com o meio social que o cerca e consigo mesmo, fica plenamente justificada.

A dificuldade que a educação física tem encontrado para melhor definir seu objeto de estudo e delimitar seu campo de atuação, tem preocupado alguns profissionais que estão envolvidos na discussão da cientificidade da educação física. A própria Universidade tem encontrado obstáculos para implantação de disciplinas que melhor direcionem o trabalho com o portador de deficiência.

Outro fator que tem marcado a história da educação física para esse público é a prática esportiva. Não podemos negar o esporte em nenhum momento histórico em que inserimos a prática da educação física, uma vez que aquele faz parte do horizonte desta área do conhecimento. Muitas vezes o esporte é colocado como fator de muita importância na busca da identidade e definição do objeto de estudo da própria educação física.

Caggigal (1979) faz referência a importância do esporte ao afirmar que:

"O esporte é realmente, um fenômeno cultural e social. É hoje empregado até para objetivos econômicos e não faltam exemplos de seu emprego com fins ideológicos."

Sabemos que, a prática do esporte antecede a existência da educação física e que uma existe em função da outra. Não podemos limitar o esporte a uma prática simplista, a uma faceta da educação física, até mesmo pelo fato dele constituir-se num dos mais ricos fenômenos da humanidade. A questão preocupante é em não tratar o esporte apenas enquanto

profissionalização, rendimentos, resultados que muitas vezes exige uma dedicação e um esforço avassaladores. Huizinga (1980) deixa claro sua preocupação com o esporte e reconhece que:

"...esta sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de sua característica lúdica mais pura.... Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais que implica uma separação entre aqueles para quem o jogo já não é jogo e os outros, os quais por sua vez são considerados superiores apesar de sua competência inferior. O espírito do profissional não é o espírito do lúdico, pois falta a espontaneidade, a despreocupação."

Provavelmente essa busca em melhor esclarecer as questões ligadas ao esporte, a educação física, ao jogo e a atividade de lazer seja significativa para os profissionais da área, porém para o participante, o leigo, acreditamos que o mais importante seja o seu envolvimento com a realização das atividades. Quanto à busca do prazer em poder vivenciar novas possibilidades de relação com o mundo através de movimento e do seu próprio corpo na utilização do jogo, Chateau (1987) afirma que:

"É pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. E pela tranquilidade, pelo silêncio - pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente - que se anunciam freqüentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar."

Ainda sobre a importância do jogo, Huizinga (1980) o caracteriza como sendo:

"...uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites especiais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublimarem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes."

A prática esportiva, a educação física, o jogo e a atividade de lazer precisam ter uma razão de ser, fazer sentido para a vida dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Não é viável fazer dança de salão em uma academia se não há espaço social para que se possa dançar. É preciso que a prática seja contextualizada.

Freire (1991), lembra-nos que:

"O grande desafio do professor, quer esteja no campo esportivo ou na escola, quer ensine matemática ou basquetebol, é ensinar a todos, o feio, o bonito, o forte, o fraco, os altos e baixos, pobres e ricos. E mais, não basta ensinar a todos, é preciso ensinar bem a todos...e isso ainda não basta: além de ensinar a todos e, bem, é preciso que o professor de esporte saiba ensinar, ensinando esporte, mais que o esporte. O esporte faz parte da vida e não o contrário, como às vezes querem provar alguns de nossos técnicos. A criança que pratica esporte tem que aprender com ele vários valores humanos fundamentais à sua existência, tornando-se mais hábil, mais inteligente, mais afetiva, mais sociável."

O trabalho da educação física com a pessoa portadora de deficiência no Brasil, apesar de todos os obstáculos encontrados por quem se dispõe a desenvolvê-lo, têm tido resultados promissores.

O envolvimento do portador de deficiência com a prática esportiva é recente, mas logo percebeu-se os benefícios bio-psico-sociais que essa prática, com caráter pedagógico, poderia oferecer ao portador de deficiência, seja ele, físico, visual, auditivo, mental ou com deficiências múltiplas.

Na construção desse trabalho, a preocupação da educação física no programa de residência para deficientes mentais que realizamos, tem sido, desde o seu início, com o desenvolvimento das habilidades motoras e da relação sócio-afetiva como fatores importantes para a melhora cognitiva do residente. Utilizamos, para isso, jogos, esportes, atividades de lazer e atividades psicomotoras. Há também a necessidade de se dar oportunidade a esses residentes de participação em atividades sócio-culturais e de vivenciar novas experiências em ambientes não freqüentados por eles até então.

Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, J. J. G. Estratégias para a Aprendizagem Esportiva: Uma Abordagem Pedagógica da Atividade Motora para Cegos e Deficientes Visuais. Campinas, 1995. Tese (Doutorado em Educação Física) UNICAMP.
- ARAÚJO, P. F. A Educação Física para portadores de deficiência nas instituições especializadas de Campinas. Piracicaba, 1991. Dissertação (mestrado em Educação) - UNIMEP.
- BRUININKS, R., Chvat M. Reseach on the motor proficiency of persons with mental retardation, Better by moving: Proceedings of the 2nd. International Symposium 002. Psychomotor Therapy an Adapted Physical Activity, Leuven, 1990.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente. São Paulo. EDUC, 1993.
- CAGGIGAL, J. M. Cultura intelectual y cultura física. Buenos Aires: kapelusz, 1979.
- CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRA, J. R. A exclusão da diferença. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro - teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. De Corpo e Alma: O discurso da motricidade. São Paulo. Summus, 1991.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez autores associados, 1985.
- MANTOAN, M. T. E. Compreendendo a deficiência mental. São Paulo: Scipione, 1989.
- OLIVEIRA, V. M. O que é Educação Física. São Paulo: Brasilidense, 1985.
- RODRIGUES, D. Métodos e estratégias em educação especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, 1991. V.1.
- _____. Educação Física e desporto. Documento para DEFA - FEF / UNICAMP, Campinas, 1993.
- RODRIGUES, J. L. A Educação Física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência. - Piracicaba, 1991. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Física, UNIMEP.
- TAILLE, Y., OLIVEIRA, M. K. O., DANTAS, H. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1992.

Endereço: Rua Macedo Soares, 991 CEP 13083 - 130 - Cidade Universitária / Campinas / SP
E-mail : Cavalcante@mpc.com.br // Telefone : (019) 239.3849

GTT.9.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE O HOMEM E A PERSPECTIVA DO NOVO

Rosângela Cely Branco Lindoso*

Resumo: O presente trabalho trata questões referentes a inovações, modismos e interesses, enfocando o homem e a perspectiva do novo. Observando o homem dotado de sentimentos, ser coletivo, da ação e esta ação voltada a interesses que podem ser conscientes ou inconscientes com o novo sempre presente em tudo que faz. Refere-se pós-modernidade, com a tecnologia e o processo de globalização como fatores que afetam o homem de seu forte referencial que é o trabalho, e a própria produção de conhecimento dando relevância ao racional em relação ao sentimento, causando uma crise de valores por afastar o ser humano da sua essência. Referencia um trabalho apresentado na área de hidroginástica e sua importância para o Estado de Pernambuco já que o mesmo, através da ação de política educacional, estabelece atendimento especializado para pessoas portadoras de necessidades especiais.

O ser humano, dotado de uma personalidade exclusiva, necessita de afeto, compreensão, aceitação, auto-estima e auto-respeito. Ao mesmo tempo, nutre diferentes sentimentos pelos demais indivíduos e pelas coisas que fazem parte de seu estar-no-mundo. O sentimento é um dos elementos integrantes da estrutura humana e faz o homem ter aspirações, desejos e necessidades¹. Ter aspirações significa superar situações de imediatismo e imanência em que o indivíduo se encontra e buscar novas perspectivas de perfeição e auto-realização.

A sociabilidade é inerente ao ser humano e garante a sua história. A convivência social permite-lhe compartilhar experiências e vivências passadas e presentes, bem como projetar realizações futuras mediadas pelo uso contínuo que faz da linguagem. Na área da Educação Física entende-se a linguagem corporal como uma forma de compartilhar essas experiências. O processo de produção da existência humana é um convite para a ação, o que permite caracterizar o homem como um ser da práxis, isto é um ser da ação. No entanto, diferentemente dos animais, no homem a ação é consciente, finalística, interessada já que é direcionada a algum objetivo.

Por seu encontro atuante com a natureza, o homem através do trabalho, da ciência e da tecnologia, em virtude de sua inteligência e liberdade, transforma o mundo em seu próprio mundo, ou seja, a sua própria imagem condizente a seus objetivos.

As relações do homem com a natureza e com outros homens criam um complexo de relações práticas e sociais, um mundo de finalidades e interesses que constitui a contextura da história tornando-a sua verdadeira natureza. Intervindo assim no curso da história, renova e inova sua existência pessoal e coletiva, transformando o mundo e transformando-se a si mesmo por meio de sua ação, que se fundamenta na racionalidade, na liberdade e na intencionalidade da consciência.

A ação inovadora do homem pode estar presente em tudo o que faz, mesmo quando rotineiramente faz o velho. Movidos por outros interesses. Por outro lado, essas ações ditas inovadoras, podem estar conscientes ou inconsciente, e que levam a ações não planejadas ("modismos"- quase que inconscientes, sem alcance universal). Em ambos os casos o homem,

* Professora especialista em Treinamento Desportivo - Natação

Professora da Escola Encida Rabello. Secretaria da Educação e Esportes- PE

¹ Segundo Maslow (in Murray, 1978), no seu modelo homeostático, surge uma necessidade quando nos afastamos significativamente do estado ideal. Para restaurar o equilíbrio, a necessidade ativa o motivo. O motivo desencadeia o comportamento que visa o retorno da condição de equilíbrio. O desejo provém da necessidade.

responde a interesses. A psicologia social tem se detido no estudo desse comportamento, efetuando uma série de conquistas.

No contexto da globalização a idéia do progresso liberal faz com que o mundo avance linearmente para formas de produção, comércio e bem estar, cujos benefícios atendem apenas parte do social, na qual valoriza-se mais a cultura do ter em substituição a cultura do ser, como consequência direta do desenvolvimento tecnológico. As necessidades essenciais do homem são substituídas por desejos imediatos e efêmeros sendo o homem avaliado não mais em função do que ele é, mas em função do que possui. Deixando o chamado “vazio existencial”, como resultado da perda do sentido da vida em consequência da gradual extinção de um de seus mais fortes referenciais: o trabalho. Além da própria produção do saber científico, focar o racional deixando à margem o sentimento, Santin, 36.

Aqui, podemos lançar mão de uma reflexão: quem compartilha dessa visão desalentadora acerca da tecnologia esquece que, em última instância, ela é um produto do homem e, como tal, está nas mãos de seus criadores e operadores e não o inverso. Então cabe aos mesmos reverem e realizarem o encaminhamento do desenvolvimento tecnológico, seguindo adiante com todas as inovações que lhe possam ser úteis e examinando os riscos que vão ameaçando despersonalizar a si mesmo e descaracterizar o ambiente em que vive. Essa reflexão busca evidenciar o homem algoz e vítima de seus próprios interesses quando mesquinhos. Porém não se trata de renegar os avanços das ciências, nem suas conquistas, mas de sanar suas falhas pela restauração de todos os valores que não são objetos do seu olhar, encontrando subsídios para um processo de transformação universal.

No âmbito educacional todo esse processo de inovação se concretiza através do acesso ao conhecimento atualizado e sistematizado. No Estado de Pernambuco, especialmente na área de Educação Física, avança-se mais significativamente: A partir da elaboração da proposta curricular de Educação Física, da implementação do processo de capacitação em serviço, e da ação política educacional estadual que assegurou o acesso a essa disciplina aos alunos desde o pré-escolar até o 2º grau, inclusive com atendimento especializado para pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas e nos centros de Educação Física e Desporto.

Dentro desse contexto, como profissional atuante, e desenvolvendo ações pedagógicas com a natação, fizemos estudos através de pesquisa, o que nos deu subsídios para elaboração do atual trabalho². Observamos uma enorme procura de mulheres, sobretudo, com idade em torno de 45 anos, aderindo à prática de hidroginástica. A partir desse comportamento levantamos hipóteses e através de pesquisa de campo no centro de Educação física e Desportos Santos Dumont as constatamos.

Em dados colhidos no IBGE, verificamos que a longevidade feminina, era maior que a masculina. A pesquisa apontou que: a idéia da avó, foi superada mudando o perfil das mulheres mais velhas, que são ativas e com interesses a conquistar.

Com o envelhecimento aparecem as doenças degenerativas além de um desequilíbrio hormonal com a chegada da menopausa gerando insônia, irritação entre outros distúrbios.

A atividade na água vem se adequar a essa parcela pela ausência de impactos, com o empuxo sendo minimizado pela gravidade, a facilitação da circulação de retorno pela diferença de pressão, além do movimento na água oferecer menos resistência que o ar (820 vezes), e o peso estar em 10% do seu valor real. Tal atividade vinha na medida das reais necessidades das mulheres em torno dos 45 anos.

Após a revolução industrial e a partir do desporto, começa a surgir o paradigma do corpo, e a prática desportiva causando bem estar individual, melhor qualidade de vida, e longevidade garantida. Toda preocupação em envelhecer da melhor maneira possível.

² Que significa um desdobramento da pesquisa citada.

Nesta direção a linguagem corporal passa a ser linguagem voltada a interesses individuais. Remetendo o homem a sua singularidade e através da veiculação desta linguagem corporal temos como resultado novas produções transformando nossos alunos em atores sociais de um mundo cada vez mais singular.

Este projeto se torna importante ao observar que dados estatísticos apontam para o ano 2030 tendo no Brasil aproximadamente 25 milhões de gerentes, excluídos e segregados por uma sociedade dita produtiva.

O trabalho da Educação Física, não deve ter ação fundamentalmente pedagógica, restrita às salas de aula ou ao tempo escolar; pelo contrário, deve estender-se por toda vida humana. É nesses espaços, abertos pela pós-modernidade; espaços de sentimento, emoção, corporeidade, ser-com, que podem ser construídos caminhos alternativos para a Educação Física.

Conclusão

Compreendemos que na perspectiva do novo, o homem começa a rever a construção de sua história e constata a crise de valores a que foi remetido quando se afastou de sua essência tentando encontrá-la em bens de consumo oferecidos pelo avanço tecnológico, bem como, em padrões estabelecidos através da contextualização do processo da globalização e principalmente da própria produção do saber que sobrepunha a racionalidade ao sentimento.

De volta a sua essência, o homem com o ser singular, busca o novo como forma de manter a ordem natural e direcionar objetivos e interesses.

No Estado de Pernambuco, em processos e discussões que já duram duas décadas, através de estudos e produções científicas dos profissionais de Educação Física, emergem produções teóricas que apontam para utilização da cultura corporal como linguagem. Tendo em vista ser uma área de investimento pessoal do ser humano.

Do ponto de vista da ciência do esporte, no mundo globalizado o lazer pode ser combinado com a integridade, do sentimento, ação e pensamento.

A condição de inovar e formular está sempre presente em cada ser humano, que ganha forma e força, quando passam a constituir movimentos mais amplos da sociedade.

Bibliografia:

- BONACHELA, Vicente - Manual de hidroginástica - 1994.
D'ANDREA, Flávio Fortes - Desenvolvimento da personalidade - 1987.
DAVIDOFF, Linda L. - Introdução à Psicologia - 1933.
DIETMAR, Samulski - Psicologia do esporte. Teoria e aplicação prática - 1992.
FACHIM, Odília - Fatores sócio-econômico na vida do idoso - 1980.
HEINEMANN, K. e PUTG, N. - El deporte en la perspectiva del año 2000 - 1991.
JORNAL O GLOBO, dia 20 de janeiro de 1995.
KARL, Heing stichet - Natação - 1987.
LINDOSO, Rosângela C. B. - Motivação para hidroginástica na terceira idade 1996.
MERCÊS, Paulo Nogueira - Ginástica aquática - 1994.
MURRAY, Edward J. - Motivação e emoção - 1978.
PÁVEL, Roberto de Carvalho - A natação representada no universo dos idosos - 1994.
SANTIN, Silvino - Educação Física Ética. Estética. Saúde - 1995.
SOUZA, João Francisco de - Renovações, modismos e interesses o papel do CBCE. Palestra realizada no auditório do Simpro/PE. Recife, 26 de junho de 1997.
SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de - Um outro olhar: Filosofia - 1995.

Endereço: Av. Recife, 1088. Apt.520, IPSEP. Recife-PE. Brasil. Fone: 468-2495.

GTT. 9.8. EDUCAÇÃO INFANTIL X EDUCAÇÃO ESPECIAL MODALIDADE DE ATENDIMENTO INTEGRAÇÃO

Elizabeth Neide Klaus Cacialano*

Resumo: Neste estudo levantamos alguns aspectos da Escola de Educação Infantil e pesquisamos, 166 alunos de uma escola da rede municipal na cidade de São Caetano do Sul, Estado de São paulo. Nos utilizamos da observação em aulas de Educação Física, assim como discussão e intervenção quanto aos casos de alunos portadores de necessidades educativas especiais, em proposta de integração na Escola de Educação Física Infantil. Dos 16 alunos, 10 foram encaminhados para avaliação, sendo que 5 são prtadores de necessidades educativas especiais portanto, 0,3% da clientela. O alto grau de escolaridades dos pais (35,54% - homens e 72% - mulheres), com Curso Superior completo, denota o alto índice de renda per capita no município porém, nem todos tem a devida compreensão quanto ao atendimento adequado aos alunos portadores de necessidades educativas especiais e sua intgração em classes regulares.

Endereço: Travessa Santa Rita, 57 - Bairro Nova Gerty - São Caetano do Sul - SP - 09574-160
Cep: 09574-160

* Mestranda em Educação na Universidade Mackenzie. Professora Titular I da Educação Física - F.M.U.

GTT.9.9. A PRÁTICA DA NATAÇÃO E A MUDANÇA DA IMAGEM CORPORAL EM PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA FÍSICA

Ligyanne Karla de Alencar*
Kátia Brandão Cavalcanti**

Resumo: O presente estudo tem como objetivo investigar e analisar a imagem corporal de pessoas portadoras de deficiência física, antes e após a prática da natação e atividades recreativas. Para realização deste estudo foram estabelecidos os seguintes pressupostos teóricos: (1) A formação da auto-imagem está diretamente relacionada com a interação entre o homem e o meio em que vive (Feldenkrais); (2) A imagem corporal representa o conjunto de informações, percepções e sentimentos conscientes e inconscientes do corpo (Maïor); Corporeidade é a referência básica existente do homem como ser no mundo, diante dos aspectos sociais, políticos, ideológicos, religiosos, éticos, educacionais e outros (Merleau-Ponty); A pessoa portadora de deficiência física é qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total e parcialmente as necessidades de uma vida individual ou social normal, em suas capacidades físicas (ONU). Este estudo caracteriza-se como um pesquisa de natureza qualitativa que utiliza histórias de vida através da História Oral, sendo focalizados relatos biográficos paralelos.

Introdução

As pessoas portadoras de deficiência física, durante muitos anos, foram confinadas a fazer parte de uma camada excluída dentro da sociedade. Suas potencialidades eram constantemente ignoradas, devido as limitações no seu plano físico. As barreiras arquitetônicas encontradas, basicamente em todos os lugares, e a valorização das limitações, inseriram o deficiente físico na camada inativa da sociedade. Fatos estes contribuíram para o isolamento da pessoa portadora de deficiência física no contexto social. Segundo Ribas (1994):

“ A palavra ‘deficiente’ tem um significado muito forte. De certo modo ela se opõe à palavra ‘eficiente’. Ser ‘deficiente’, antes de tudo, é não ser ‘capaz’, não ser ‘eficaz’. Pode até ser que, conhecendo melhor a pessoa, venhamos a perceber que ela não é tão ‘deficiente’ assim. Mas, até lá, até segunda ordem o ‘deficiente’ é o não eficiente” (p.12).

A atitude com relação as vítimas de poliomielite e lesão medular, que antigamente eram completamente marginalizadas ou viviam de caridade, é hoje muito mais ativa, principalmente graças ao trabalho pioneiro do famoso hospital de Stoke Mendeville, na Inglaterra. Os pacientes eram submetidos a intensos exercícios, para fortalecer músculos que ainda conseguiam ter alguma atividade e treinavam outros para realizar algumas das tarefas que eram previamente executadas por aqueles que foram atingidos.

O deficiente físico tem buscado o seu espaço dentro do contexto social. A prática de atividades físicas e o esporte, em especial, tem aberto as portas para esse grupo tão esquecido e discriminado. A educação física é uma das áreas do conhecimento que mais tem contribuído para a valorização das potencialidades dessas pessoas.

A prática desportiva por pessoas portadoras de deficiência tem sido comprovada desde a Grécia antiga. O esporte com finalidades reabilitativas, por sua vez, já era praticado na China há 5.000 anos. No entanto, foi só após a Segunda Guerra Mundial, quando existiu a maior incidência

* Bolsista Iniciação Científica - CNPq

** Doutora, em filosofia, Dept: Educação Física - UFRN

de lesões medulares, que a prática desportiva teve maior incremento no contexto da prevenção e reabilitação social, física e psíquica.

Considera-se que o esporte com finalidades terapêuticas e o esporte em cadeiras de rodas teve início no Hospital de Stoke Mendeville, cidade que até hoje recebe atletas portadores de deficiência física para participarem de competições todos os anos, por iniciativa do neurologista e neurocirurgião alemão Ludwig Guttmann. Ele incluiu a prática desportiva nos processos terapêuticos das lesões medulares e de poliomielite, na década de 40, por estar convencido dos efeitos da prática desportiva no sistema neuromuscular, mas também considerando a motivação dos indivíduos, prevenindo assim contra o hospitalismo.

O esporte para pessoas portadoras de deficiência conquistou um novo espaço dentro da sociedade. A reabilitação deixou de ser o objetivo base da participação do deficiente, que ingressou definitivamente para o esporte de rendimento, onde a busca pelo resultado é sua principal característica. Os atletas brasileiros tem se destacado em competições de nível mundial obtendo excelentes resultados.

A natação é um dos esportes adaptados a realidade do deficiente físico que mais tem se destacado nos últimos anos. A seleção brasileira de natação é composta em sua maioria por nadadores da Associação Desportiva dos Deficientes Físicos do Rio Grande do Norte (ADDF-RN).

A entrada do deficiente físico nas práticas esportivas no Brasil é responsável pelo maior número de medalhas adquiridas em Olimpíadas. Fato este que tem contribuído para a mudança do papel do deficiente físico na sociedade. Essa mudança que ocorre tanto para o próprio portador de deficiência quanto para as pessoas ditas normais.

Considerando a problemática que envolve o deficiente físico de um modo geral, coloca-se para estudo a necessidade de investigar como as mudanças têm ocorrido na imagem corporal do deficiente físico após a prática de atividades corporais por nadadores da ADDF-RN, a partir dos depoimentos dos próprios sujeitos participantes do estudo.

Objetivos e Questões do Estudo

Este estudo teve como objetivo principal investigar e analisar a imagem corporal da pessoa portadora de deficiência física, antes e após a prática sistemática da natação e de atividades recreativas. A partir do objetivo central definido deste estudo, foram formuladas as seguintes questões:

1. Quais motivos que determinaram a participação das pessoas portadoras de deficiência física nas atividades corporais desenvolvidas numa instituição sócio-recreativa especializada na área?
2. Qual a importância do profissional de Educação Física nas práticas corporais desenvolvidas para deficientes físicos?
3. Quais as relações existentes entre as práticas corporais e o bem estar físico, mental e social dos participantes do grupo investigado?
4. Como se expressa a imagem que o deficiente tem de si mesmo como um deficiente físico?
5. Que relações poderiam ser estabelecidas entre as práticas corporais e a imagem corporal entre os nadadores da ADDF-RN participantes do estudo?

Justificativa

A relevância científica da pesquisa se prende ao fato de se constituir em estudo exploratório e de permitir seu desdobramento em várias outras pesquisas. O estudo proposto, contribui para mudanças da realidade, uma vez que se procura penetrar no íntimo da pessoa

portadora de deficiência física e investigar especificamente como atividades corporais e a imagem corporal do deficiente físico estão relacionadas, para conhece-la e compreende-la melhor.

A relevância social do estudo está na reflexão que se pretende apresentar, como forma de compreender como é essencial a participação do deficiente físico em práticas corporais. Práticas que procuram contribuir para a desmistificação dos atributos negativos impostos pela sociedade às pessoas portadoras de deficiência física.

Conhecimento da temática no âmbito da Educação Física se faz necessário, acima de tudo, porque esta é uma área de atuação pedagógica privilegiada no contato com as potencialidades do deficiente físico. As informações do estudo poderão suscitar novas questões a serem investigadas, bem como poderão oferecer um instrumental básico para melhor compreender esta temática.

Pressupostos Conceituais

Para o desenvolvimento deste estudo foram estabelecidos alguns pressupostos conceituais que nortearam a elaboração do referencial teórico, e que permaneceram implícitos a todo o processo interpretativo da realidade investigada. Desse modo, foram considerados os seguintes pressupostos conceituais.

- 1- A formação da auto-imagem está diretamente relacionada com a interação entre o homem e o meio em que vive. (Feldenkrais)
- 2- A imagem corporal representa o conjunto de informações, percepções e sentimentos conscientes e inconscientes do corpo. (Maier)
- 3- Imagem do corpo humano é a figuração do nosso corpo formada em nossa mente, ou seja o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós. (Schilder)
- 4- Corporeidade é a referência básica existente do homem com ser no mundo, diante dos aspectos sociais, políticos, ideológicos, religiosos, éticos, educacionais e outros. (Merleau-Ponty)
- 5- A pessoa portadora de deficiência física é qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total e parcialmente as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência congênita ou não, em suas capacidades físicas. (ONU)

Metodologia

Caracterização da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza histórias de vida através da história oral, sendo focalizados relatos biográficos paralelos.

A estabilidade constante dos fenômenos humanos inspirados pelo espírito positivo da pesquisa quantitativa, foi questionada pelas pesquisas que valorizavam a complexidade e as contradições.

A pesquisa qualitativa, de um modo geral, contrapõe-se ao modelo experimental. Os pesquisadores que valorizam a abordagem qualitativa utilizam o método clínico que preconiza a descrição do homem num dado momento, em uma determinada cultura, e o método histórico-antropológico que procura captar os aspectos específicos dos acontecimentos e dados no contexto em que ocorrem.

Segundo Chizzotti (1995), um outro aspecto separa a pesquisa qualitativa da quantitativa. Ressalta o autor que:

“ A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é a

parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (p. 79).

A abordagem qualitativa em Educação Física é relativamente recente segundo Thomas e Nelson (1990), só a partir dos anos oitenta é que a pesquisa qualitativa em Educação Física obteve o primeiro reconhecimento.

Os paradigmas de pesquisa em educação atinge também a Educação Física ao final dos anos oitenta. Bain e Jewett, citado por apud Sparkes (1992), observam como o paradigma empírico, que até antes dominava a Educação Física, está sendo desafiado pelos paradigmas interpretativo e crítico, valorizados na abordagem qualitativa.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um elemento fundamental, que deve assumir uma atitude aberta a todas manifestações que observa, libertando-se de preconceitos, predisposições e sem antecipar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão ampla dos fenômenos (Chizzotti, 1995).

O pesquisador é agente ativo de todo o processo. É o primeiro instrumento na obtenção das informações. Envolvido nas diferentes etapas do estudo, poderá selecionar as informações de acordo com a sua perspectiva. O principal enfoque na pesquisa qualitativa é como ela se realiza e, não somente, pelo seu resultado (Bisqueria, 1989; Thomas e Nelson, 1990).

Histórias de vida

Segundo Chizzotti (1995) a História de Vida como meio de pesquisa, após sua introdução em 1920 pela escola de Chicago, sendo desenvolvida por Znaniescki, na Polônia, foi preterida pela abordagem quantitativa. A partir dos anos sessenta, os estudiosos da História de Vida procuram superar o “subjetivismo impressionista” e formular o estatuto epistemológico, estabelecendo as estratégias de análise do vivido para constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto.

A História de Vida no Brasil, segundo Haguette (1992), era uma técnica usual de coleta de dados dentro do contexto da prática científica. Para a autora, a História de Vida no Brasil nunca foi tão contemplada como nos Estados Unidos, devido ao fato de ser considerada e usada como técnica subsidiária.

Segundo Chizzotti (1995), a História de Vida é um instrumento de pesquisa que valoriza a obtenção de informações contidas na vida de uma ou grupo de pessoas. A História de Vida para o autor:

“Pode ter a forma biográfica tradicional como memórias, crônicas ou relatos de homens ilustres que, por si mesmos ou por encomenda própria ou de terceiros, relatam os efeitos vividos pela pessoa. As formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo das épocas ou períodos históricos (...) pode ter a forma autobiográfica, onde o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto de sua trajetória de vida (...) outra forma de relatos de vida é a psicobiografia, onde o autor se situa no interior de uma trama de acontecimentos aos quais atribui uma significação pessoal e diante dos quais assume uma posição particular” (pp.95-96).

Duas perspectivas podem ser focalizadas dentro da História de Vida. A mais usual é tratada como um documento, a segunda possibilidade é considerá-la como uma técnica para obtenção de dados. Aspectos esses intimamente relacionados (Haguette, 1994).

O pesquisador que coleta uma História de Vida cumpre etapas para garantir a abrangência de tudo que pretende conhecer. Para Becker (1994) é importante que nenhum fato seja desconsiderado e a interpretação do sujeito seja honestamente apresentada.

A História de Vida busca os fundamentos teórico-metodológicos numa razão dialética capaz de regular a interrelação entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Ferrarotti, citado por Kramer e Souza (1996) “a razão dialética permitirá a compreensão de um ato em sua totalidade, ou melhor, possibilitará a reconstrução do processo que faz de um comportamento específico a síntese de um sistema social” (p.24). Segundo Kramer e Souza (1996):

“ Captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emergem nas narrativas (...) Quando uma entrevista traz conteúdos que podem ser reconhecidos em outras histórias contadas por pessoas que não se conhecem, estamos diante de um material que legitima uma experiência coletiva, algo que atravessa, percorre várias vidas e condensa aspectos que dizem respeito não só a uma época, como também a todo um sistema de relações sócio-culturais” (pp.25-26).

Quanto aos relatos biográficos paralelos, trata-se de um procedimento que utiliza as autobiografias em unidades de estudo social. A investigação de uma amostra representativa de relatos biográficos oferece meios de realizar comparações e classificações de informantes, de estabelecer hipóteses teóricas e legitimá-las mediante a acumulação de evidências e, por fim, realizar generalizações sobre um determinado âmbito do conhecimento.

História Oral

Segundo Haguette (1992) é mais fácil descrever a história oral que defini-la. Ressalta a autora que:

“Em termos gerais, poder-se-ia dizer que tudo o que é ‘oral’ gravado e preservado pode ser considerado história oral. Neste sentido, os discursos, as conversas telefônicas, as conferências ou qualquer outro tipo de comunicação humana que pode ser gravada, transcrita e preservada como fonte primária para uso da comunidade científica estaria dentro do rótulo da HO (...) Enfim a utilização da HO como técnica de coleta de dados é muito ampla (pp. 92-93).

De acordo com Moraes (1994), as primeiras experiências sistemáticas no campo da História Oral no Brasil, tiveram início a partir de 1975. Segundo o autor apesar da expansão ter ocorrido no meio de professores e estudantes universitários, não resultou num debate metodológico consistente. A partir da década de noventa, é que a História Oral no Brasil obteve reconhecimento e institucionalização.

A subjetividade ligada à fonte oral é defendida por Vilanova (1994). Ressalta a autora que:

“ A fonte oral exige, além disso, a força de todo um destino pessoal, e implica uma argumentação simples, com que a academia não está habituada porque familiarizou-se com a prática de complicar o argumento e satisfazer-se com a cronologia pessoal, a cronologia linear da história até agora escrita” (p.48).

Haguette (1992) sintetiza a História Oral, ressaltando alguns pontos fundamentais:

“ (a) a HO é uma técnica de coleta de dados baseada do depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista e o entrevistado, ator social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão da sociedade; (b) a HO tem por finalidade o preenchimento de lacunas existentes nos documentos escritos, e assim, prestar serviços à comunidade científica através da socialização de seu produto; (c) a HO é interdisciplinar, interessando à História, à Sociologia, à Antropologia, à ciência política e mesmo ao jornalismo; (d) embora caracterizada como uma técnica, ela não prescinde da teoria que informa o objeto a ser reconstruído; (e) como instrumento de captação de dados ela sofre de algumas limitações comuns a outros instrumentos de coleta” (p.95).

Para Vilanova (1994), a fonte oral gravada “ é aquela que permite uma história ‘científica’, porque pela primeira vez, entre uma coletividade entrevistada, nos permite diferenciar o coletivo do pessoal” (p.48)

Grupo investigado

O grupo investigado foi constituído por dez nadadores da Associação Desportiva dos Deficientes Físicos do Rio Grande do Norte, portadores de poliomielite e lesão medular.

O tipo de abordagem qualitativa utilizado nesta pesquisa, exige a que a escolha dos sujeitos seja feita de forma intencional.

Instrumentação

Os dados deste estudo foram obtidos através da utilização da entrevista semi-estruturada do tipo biográfica. Este tipo de entrevista representa também uma História de Vida, pois as questões foram orientadas de acordo com a trajetória de vida dos sujeitos (Haguette, 1992).

Para realização da entrevista foi utilizado o registro de gravação, em função da técnica de História Oral, com o objetivo de se ter o discurso dos sujeitos como registro histórico original e, também, para que na análise dos discursos todas as informações fossem extraídas na íntegra.

Procedimento para coleta de dados

Para se obter o material empírico necessário à concretização do processo de investigação conforme o propósito do estudo, foram realizadas duas etapas de entrevistas. A primeira etapa será caracterizada por um contato inicial com o sujeitos que poderiam participar do grupo investigado, visando identificar aqueles que se dispuserem a fornecer detalhes sobre sua história de vida. A segunda etapa das entrevistas foi realizada com os sujeitos que participaram efetivamente da pesquisa, respondendo questões preestabelecidas.

Tratamento dos dados

As informações fornecidas por cada sujeito participante através dos relatos biográficos de forma oral, nesta fase do estudo receberão um tratamento sequencial, sendo evidenciado três momentos distintos para a ordenação dos dados importantes para o objetivo do estudo.

A primeira etapa é denominada de registro geral, que é a transcrição literal da História Oral, conforme o roteiro preestabelecido para a entrevista, mantendo-se na íntegra o diálogo entre o pesquisador e o participante entrevistado.

A segunda etapa é o registro cronológico de cada trajetória existencial, no qual se ordena as informações obtidas de cada participante, de acordo com os pontos fundamentais que correspondem às questões formuladas para o processo de investigação.

A terceira etapa é o registro temático que se refere ao agrupamento das informações fornecidas por cada participante, de modo que se estabelece um paralelismo entre as histórias de vida dos participantes investigados. Esta etapa evidencia a trajetória do grupo como um todo, em termos de realidade vivenciada e de juízos de valor sobre o cotidiano existencial.

Após o tratamento descritivo e contextual das histórias de vida, individualmente e em grupo, o próximo procedimento se refere a análise interpretativa das trajetórias existenciais, ressaltando as evidências que motivam as questões de estudo. O processo interpretativo a ser utilizado neste estudo será o Interacionalismo Simbólico.

Bibliografia:

- AMARAL, L. A. (1995) **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules**. São Paulo: Robe editorial.
- _____ (1994) **Pensar a diferença/ deficiência**. Brasília : coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência.
- BATSHAW, M. L.; PERRET, Y. M. (1990) **A Criança com deficiência: uma orientação médica**. São Paulo: Maltese.
- BECKER, H. S. (1994) **Métodos de investigação em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec.
- BISQUERRA, R. (1989) **Métodos de investigación educativa, guia prática**. Barcelona: Ceac
- BOBATH, B. (1978) **Atividade postural reflexa anormal causada por lesões cerebrais**. São Paulo: Manole
- BOBATH, K. (1976) **A Deficiência motora em pacientes com paralisia cerebral**. São Paulo: Manole.
- CARMO, A. A. da (1988) **Estigma, corpo e deficiência**. Revista brasileira de ciências do esporte, V. 9, n. 3, pp. 5-8, maio.
- CHIZZOTTI, A. (1995) **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez
- CHOPRA, D. (1995) **Corpo sem idade, mente sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Rocio.
- FELDENKRAIS, M. (1977) **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus editorial.
- FONSECA, V. da (1982) **Filogênese da motricidade: abordagem bioantropológica de desenvolvimento humano**. Lisboa: Edições.
- FREED, M. M. (1986) **Lesões traumáticas e congênitas da medula espinal**. In: KOOTKE, F. J. et al. Krusen: **Tratado de medicina física e reabilitação**. São Paulo: Manole.
- HAGUETTE, T. M. F. (1992) **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petropolis: Vozes.
- JACOB, S. W.; FRANCONI, C. A. ; LOSSOW, W. J. (1984) **Anatomia e fisiologia humana**. Rio de Janeiro: Guanabara.
- KNOPLICH, J. (1986) **Morfologia da coluna vertebral**. São Paulo: Panamed Editorial.
- KRAMER, S. e SOUZA, S. J. (1996) **História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática.
- LE BOUCH, J. (1982) **O Desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LIANZA, S. A. (1985) **Lesão medular**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- MACHADO, A. (1983) **Neuroanatomia funcional**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu.
- MAIOR, I. M. M. L. (1988) **Reabilitação sexual no paraplégico e do tetraplégico**. São Paulo: Revinter.

- MORAES, M. (1994) introdução. In Marieta MORAES (org) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/ Finep.
- MUÑOZ, J. J. P. (1992) **El método biográfico: El uso de las histórias de vida en ciências sociales**. Madri: CIS.
- REGIS DE MORAES, J. F. (1992) Consciência Corporal e dimensionamento o futuro: In Wagner W. Moreira (org.) **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus.
- RIBAS, J. B. C. (1994) **O que são as pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense.
- SANTIN, S. (1992) Perspectivas na visão da corporeidade. In Wagner W. Moreira (org.) **Educação física & esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus.
- SPARKES, A . C.(1992) The paradigmas debate: an extended rewiw and a celebration of difference. In Andrew C. SPARKES (org.) **Reserarch in physical educationand sport: exploring alternative vision**. Londres: Falmer Press.
- SPARKES, A . C.; TEMPLIN, T. J. (1992) Lifes histories and physical education teachers: exploring the meanings of marginality. In Andrew C. SPARKES (org.) **Research in physical education and sport: exploring alternative visions**. Londres: Falmer Press.
- SCHILDER, P. (1980) **A imagem do corpo: As energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes.
- SISTEMA NERVO I**. (1990) 2.ed. São Paulo: Nova Cultural. (grandes temas da medicina).
- SISTEMA NERVOSO II**. (1990). 2ed. São Paulo: Nova Cultural. (grandes temas da medicina).
- THOMAS, R. J.; NELSON, J. K. (1990) **Recearch methods in physical activity**. Champaign: Human Kinetics.
- VASH, C. L. (1988) **Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação**. São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo.
- VILANOVA, M. (1992) Pensar a subjetividade: estatísticas e fontes orais. In Marieta MORAES (org.) **História Oral**. Rio de Janeiro: Diadorim/Finep.

Endereço:

Ligyanne Karla de Alencar - End.: Av.: Rio Grande do Sul, 120- Cidade da Esperança CEP: 59071-300 Natal-RN Fone: (084) 205-1636

Kátia Brandão Cavalcanti - End.: Rua Valter Fernandes, 1935 - Capim Macio CEP: 59082- 090 Natal-RN Fone: (084) 217-2099

GTT. 9.10. TRATAMENTO POR ESTIMULAÇÃO PRECOCE: COMO PROFILAXIA

Cândida Luisa Pinto Cruz*

Resumo: Esta pesquisa propõe investigar fundamentalmente como ocorre o tratamento por estimulação precoce em crianças portadoras de necessidades especiais e/ou com déficit no desenvolvimento psicomotor. Sabe-se que a estimulação da criança que apresenta alguma anormalidade, se não for cuidada profilaticamente no momento adequado, a sua maturação e seus efeitos incidirão sobre o comportamento geral da criança. Trata-se de uma pesquisa exploratória, envolvendo o estudo bibliográfico e o estudo de caso, em fase de desenvolvimento no Município de Laranjeiras - SE

Endereço: Av. Gonçalo Rolemberg Leite, 1960 apto. 501 Salgado Filho
Cep.: 490050-375 - Aracaju - SE.

* Professora de Educação Física da Prefeitura Municipal de Laranjeiras/SE. Pós-Graduada em Psicomotricidade pela Universidade Federal de Sergipe.

GTT.9.11. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA COM SABOR

Elvio Marcos Boato*

Resumo: Com o presente trabalho esperamos levantar questionamentos sobre a Educação Física para crianças portadoras de Necessidades Especiais. Procuramos uma nova “filosofia culinária de educação” onde a refeição/saber seja desejada, não simplesmente pela fome, mas pelo prazer da degustação. Entendemos que a Educação Física não deve receber o nome de ESPECIAL apenas por trabalhar com alunos deficientes ou diferentes, mas por buscar uma pedagogia do prazer onde o professor/cozinheiro não apenas sirva o alimento/ conhecimento e obrigue a criança a comer ou engolir, mas sim que capriche no tempero, para que o cheiro bom provoque o desejo de destapar a panela, fazendo a água brotar na boca e abrindo o apetite para degustar os novos conhecimentos com a alegria de quem brinca, com o carinho de quem ama, com a paz de quem sonha, para que possa haver satisfação no descobrir-se, alegria no conhecer-se e prazer na convivência, no com-partilhar emoções e desejos.

Rubem Alves (poeta, filósofo e teólogo) nos fala sobre a necessidade de uma filosofia culinária para a educação.

Ele fez lembrar do tempo de criança, a cozinha da mãe, a hora da refeição - sagrados momentos de prazer.

Tudo começava quando ela entrava na cozinha horas antes do almoço. O desejo nascia aí: o que vai ser hoje? Era melhor nem perguntar, ficar esperando o cheiro brotar do fogão e tentar adivinhar. Fosse o que fosse seria bom, isso era certo.

Pura magia. Viagem ao mundo do paladar. Estômago faminto que espera satisfeito o momento de saciar-se. Comida feita para sonhar.

E quem não gosta da comidinha caseira, feita com carinho e amor pela sábia cozinheira, que sem livros de receitas às mãos, sabe o tempero certo, na quantidade certa, que provoca prazer desde o aroma até a digestão tranquila de um corpo satisfeito? Comida que sempre é feita para sobrar um pouco e atender àqueles que aparecem sem ser convidados, só porque sabem que ali é lugar de comida boa, saborosa, e que sempre atende a todos que a procuram.

Não é à toa que muita gente considera a cozinha o melhor lugar da casa, onde as pessoas se reúnem para um “bate-papo”, uma conversa descontraída, enquanto o almoço é preparado. E se a cozinheira descuida-se, logo alguém avança até a panela para dar uma “beliscadinha” no que está sendo feito, para experimentar um pouco do prazer que está por vir.

Cozinha: permissão para misturar os temperos e descobrir novos sabores, lugar onde se saciam os estômagos famintos; estômagos que a procuram movidos pelo desejo puro e inocente de quem busca a felicidade, sem imposições ou obrigações. Lugar onde se sacia necessidade tão básica para a vida e onde através do sabor, se descobre que o saber se incorpora ao corpo com a realização de sonhos, com fruição de desejos. Lugar onde não se come simplesmente, mas, em se alimentando o corpo, faz-se viajar a alma.

Alguns poderão questionar: mas por que tanta poesia em torno de uma cozinha? Não é apenas o local onde se prepara os alimentos? O que há demais nisso?

Talvez essas pessoas não tenham experimentado o fascínio e a poesia da comidinha caseira e habitem o mundo dos “self-services”, criados em nome da praticidade, da necessidade de rapidez da vida moderna: comida a quilo, sem cheiro (ou com tantos cheiros misturados que não

* Graduado em Educação Física. Pós-Graduado em Psicomotricidade e Pedagogia do Movimento Humano. Pós-Graduado em Educação Especial - Deficiência Mental. Professor do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais em Brasília. Professor da Faculdade Alvorada de Educação Física e Desportos.

se sente nenhum), exposta, que todo mundo mexe. Comida feita às pressas e engolida às pressas. É chegar, ver o que tem, pesar e comer.

Cozinha com modernos instrumentos, distância entre a mão e a cebola, o alho. Comida feita para encher a barriga e permitir que os corpos continuem em pé, produzindo. A quantidade medida numa balança. Não importa o prazer. Qualquer problema o “sal de frutas” resolve.

Pode ser que quem não dê o devido valor à cozinha, e se satisfaça com o horror e a tristeza da culinária que afasta o corpo que se alimenta da beleza e da fantasia que é a confecção desse alimento, ou se satisfaça com a frieza dos congelados expostos nos freezers dos supermercados, que foram feitos há, “sabe-se lá quanto tempo”; ou com os *fast foods* com seus sanduíches industriais feitos em série: Hambúrgueres congelados e semi-prontos, preparados em segundos; sanduíches sempre iguais, carregados de condimentos para ver se disfarça o (mal) gosto. Comida sem graça para o estômago, mas prática, rápida, economiza tempo, e “tempo é dinheiro”. Ou ainda se satisfaça com aqueles restaurantes de luxo, onde se paga caro por pratos com nomes esquisitos e difíceis de pronunciar, que vêm quase vazios e que deixam sempre aquela sensação de que falta alguma coisa: uma sensação de que acabou a comida mas ainda sobra vontade de comer. Restaurantes que enchem os olhos, mas não conseguem saciar completamente o estômago.

Talvez essas pessoas nunca tenham sentido o delicioso gostinho de ouvir alguém, que passou horas na cozinha, com o único intuito de proporcionar prazer, misturando temperos, inventando sabores, alimentando desejos, lhe proferir as mágicas palavras: - *Come esse prato cheiroso, acabei de preparar especialmente para você!*

“Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria. Cozinha, lugar dos risos...” (Alves, 1994 p.92)

E a escola? O que é ela senão uma cozinha? Não é lá que são preparados os pratos que são digeridos por aqueles que tem fome de conhecer, de descobrir? O que são os conteúdos senão esses pratos? E os currículos senão o cardápio?

Imagino uma escola - lugar de sonhos e fantasias - onde o corpo, faminto de saber, encontre o sabor da descoberta, o prazer de aprender, onde o aroma dos temperos provoquem os estômagos e desperte neles o desejo, onde o professor-cozinheiro, deixe de ser um simples transmissor de conhecimentos adquiridos em livros de receitas e seja criador de risos. Onde amor, carinho, felicidade, satisfação e prazer sejam ingredientes naturais de todas as receitas. Onde não se vise pessoas inteligentes, que sabem apenas as coisas da escola, mas pessoas sábias. Rubem Alves (id. p.16) diz que “para se construir uma bomba atômica é preciso ser muito inteligente. Para se tomar a decisão de se desmontar todas elas é necessário ser sábio”.

Os presídios estão repletos de pessoas inteligentes: é preciso muita inteligência e frieza para se tramar e executar assaltos, sequestros, tráfico, assassinatos. Mas falta a eles a sabedoria para usar essa inteligência em favor de todos.

“Saber é sentir o sabor. Mas sabor é aquilo que se encontra às portas do corpo, prestes a ser engolido. O que importa aqui não é a ‘performance’ extraordinária, coisa de circo, mas uma capacidade para avaliar se a coisa é boa para a vida ou não. (...) a sabedoria, com frequência, mora do outro lado da inteligência.” (ibidem, p.15)

Para quem me julga sonhador eu pergunto: o que é mais importante: o prazer ou a engorda? Cozinhas que se preocupam com a engorda, que medem a quantidade de comida (não

importa o sabor) são como escolas que vivem de conteúdos - o que importa é o que está sendo ensinado e não interessa que se vomite tudo depois.

Escola (como cozinha industrial) - conhecimento produzido em larga escala. Quem se alimenta ali, vê a aprendizagem pesada e medida o tempo inteiro. A quantidade como parâmetro. A qualidade-sabor, se existe, não tem tanta importância.

E o Ensino Especial, que tipo de comida oferece? Queiram ou não, é lá onde estão as crianças deficientes, doentes, carentes, sedentas de amor, carinho, atenção. Fome de viver, fome maior que tudo. Luta pela vida, constante dúvida do amanhã.

Um outro mundo diferente dos padrões tidos como normais: alguns são cegos, outros surdos/mudos, outros ainda paraplégicos, até tetraplégicos. Deficientes mentais, Síndrome de Down, síndromes várias. Tantas coisas, tantos problemas...

Que tipo de alimento devemos usar para saciar esse tipo de fome?

Deveria-se ter ali a preocupação com o prazer - saciar antes o desejo de vida... Mas há a cobrança maior pela engorda. Cozinhas industriais instaladas. Como nos "self-services" tudo deve ser engolido rápido para desocupar a mesa para o próximo cliente. Velocidade imposta pela modernidade. Estômagos treinados para digerir o que vier.

Em parte alguma do cardápio se fala do prazer que o que está sendo servido deve proporcionar. Tudo em nome de tornar o "deficiente" menos pesado à sociedade. Seriedade na educação para torná-los produtivos, eles precisam de treinamento, de se adaptar ao mundo dos "normais" pois vivem nele apesar de serem considerados "diferentes". Qualquer problema o "sal de frutas" resolve.

Tá. É fácil concordar que essas crianças precisam de cuidados especiais, de trabalhos e treinamentos específicos que supram suas necessidades e cubram suas deficiências e que tornem suas vidas mais fáceis. Mas basta olhar seus corpos: as deficiências, por maiores que pareçam não as tornam diferentes, são crianças como qualquer outra. E criança é sempre criança, não importa a situação ou a deficiência: puro desejo de felicidade, busca do prazer puro e inocente que só as crianças conhecem.

Por que roubar-lhes esse direito ao prazer, à felicidade, ao brinquedo? Só porque são deficientes?

"Mesmo um excepcional pode ser feliz. Se uma borboleta, se um pardal e uma ignorada rãzinha podem encontrar alegria na vida, por que não estas crianças, só porque nasceram um pouco diferentes...?" (Alves, 1994 p.06)

Será mesmo que temos que torná-las sérias em função da(s) deficiência(s)?

"...não é um monstro detestável a criança que raciocina como um homem feito, como prova esse adágio: "Detesto na criança a sabedoria precoce"...?"

"Cometer disparates, despropósitos, não é este todo o encanto da infância?" (Roterdã, 1990 p.12)

O que geralmente é feito no processo de engorda é a castração do prazer: reses mais gordas num tempo mais curto para serem utilizadas na máquina que move a sociedade.

"Cria-se um tipo especial na escola que não é nem criança, nem adulto, não é nada. É o tal do aluno." (Freire, 1989 p.13)

Aluno: criança na máquina recebendo as informações, as transformações, as recomendações, a disciplina, a seriedade, a competência, a dulto em construção.

“Quando crescem, estudam e se amoldam à disciplina da vida, sua graça desvanece, a vivacidade esmorece, a alegria arrefece, o vigor decresce.”
(Roterdã, 1990 p.12)

Para que apressar esse processo? Por que roubar da criança a criança que ela é? É preciso algo mais que a adaptação e o treinamento.

Dar a um cego condições de se locomover sozinho é importante. Mas será que se locomover sozinho e trabalhar, ser independente dentro da sua escuridão o fará feliz? A felicidade não é importante?

Dar a um deficiente mental condições de ir ao banheiro sozinho ou trocar de roupa sem se atrapalhar e sem precisar de ajuda é importante. Mas será que ir ao banheiro sozinho ou trocar de roupa de maneira correta dentro da sua ausência do mundo o fará feliz? A felicidade não é importante?

Dar ao surdo-mudo condições de ler os lábios dos que falam para que esses não precisem aprender a linguagem dos sinais e assim ele possa se comunicar com mais facilidade com o mundo é importante. Mas será que ler lábios ou mesmo usar a linguagem dos sinais dentro do seu silêncio o fará feliz? A felicidade não é importante?

Dar ao paraplégico ou ao deficiente físico de um modo geral, condições de se locomover sozinho com suas muletas ou na sua cadeira de rodas sem que ninguém precise empurrá-la é importante. Mas será que empurrar uma cadeira de rodas sozinho ou andar sozinho de muletas o fará feliz? A felicidade não é importante?

Muitos deficientes estão adaptados, trabalham ou dão menos trabalho. São úteis à sociedade ou menos pesados apesar das deficiências. Resultado da “alimentação balanceada”. Resta saber se essa alimentação foi digerida e incorporada ao corpo ou se continua no estômago pronta a ser “vomitada” a qualquer momento.

“Não basta que os pobres tenham pão. É necessário que o pão seja comido com alegria, nos jardins.” (Alves, 1994 p.104)

Não basta que os conteúdos sejam ensinados. É necessário que sejam digeridos com prazer, ao som de música.

É necessário adaptar a comida a cada estômago faminto e não querer transforma-los em depósito da comida que nos convêm oferecer a eles.

Me lembro de uma pocilga que conheci no interior de Minas Gerais: era preciso usar uma roupa especial para visitá-la, pisar em um tapete molhado com desinfetante e isso tudo para não entrar com nada que pudesse contaminar os porcos.

Porcos criados em pequenos cubículos, muito aseados, para não se mexer e não prejudicar a carne. Alimentação balanceada para engordar mais. Constantes visitas do veterinário, vacinas, medicamentos, o melhor tratamento possível. Alguns porcos, deitados de tão gordos já não se levantam mais, ficam esperando pelo dia do abate, o dia em que cumprirão sua função social. São educados e tratados a vida inteira para virar um assado.

Educação perfeita, métodos tão bem elaborados, alta tecnologia, para um fim tão pouco nobre (pelo menos para os porcos).

Mas tudo isso é necessário. É a tal da utilidade social. Porcos precisam produzir carne, precisam ser úteis à sociedade. Sua educação é preparada em função da necessidade de mercado.

E não é assim que muitas vezes agimos com as crianças em nossas escolas? Métodos e técnicas educacionais modernos, artifícios de psicologia, tecnologia de ponta na área de informática, tudo isso para engordar o máximo possível procurando não estragar a carne para que o corpo sirva melhor à sociedade.

“Mas engordar o que? Ora, engordar o comportamento esperado. Engordar a incompreensão, a servilidade, a indecisão, engordar a alienação, a desesperança, a inabilidade. Tornam-se mais econômicas. Em pouco tempo apresentam imensa economia para o poder, à medida que o

servem com maior eficiência. Os cidadãos tornam-se gordos de conhecimento escolar.” (Freire, 1993 p.118)

As refeições podem ter qualidade, os cardápios bem elaborados podem conter pratos maravilhosos, as cozinhas podem ser modernas e eficientes, mas é necessário haver desejo.

Mas como mudar a culinária das nossas escolas? Como introduzir o prazer em nossos almoços? Talvez a dificuldade da resposta esteja no fato de a pergunta ser feita às pessoas erradas.

Por que não perguntar às próprias crianças os seus desejos? Medo da resposta? Não é mais gostosa aquela comida que pedimos para comer por conhecermos o gosto e por sabermos do prazer que proporciona?

Se perguntássemos aos porcos, com certeza eles escolheriam viver chafurdando na lama, comendo os restos das refeições da fazenda. Dispensariam o veterinário e toda a parafernália que envolve sua criação na pocilga.

Mas quem se interessa pela opinião dos porcos? (E das crianças?) Em sua educação visa-se o produto. O que interessa é em que eles serão transformados. “Os fins justificam os meios”. Os porcos que se adaptam.

“Fala-se no fracasso absoluto da educação brasileira, os moços não aprendem coisa alguma... O corpo quando algo indigesto para no estômago vale-se de uma contração visceral saudável: vomita. A forma que tem a cabeça de preservar a sua saúde, quando o desagradável é despejado lá dentro, não deixa de ser um vômito: o esquecimento. A recusa em aprender é uma demonstração de inteligência. O fracasso da educação é, assim, uma evidência de saúde e um protesto: a comida está deteriorada, não está cheirando bem, o gosto está esquisito...” (Alves, 1994 p.106)

Alegria e prazer;

Para isso deve trabalhar a escola.

A EDUCAÇÃO FÍSICA deve ser ESPECIAL

não por trabalhar com crianças “deficientes” ou “diferentes”,

mas por torná-las especiais,

felizes, alegres,

vivas.

Portanto é preciso repensar: estamos vivendo uma “Educação Física Especial” que é assim chamada porque considera as crianças que atende “diferentes” das demais. Mas a cozinha é igual - faz-se mais força para engolir, pois os corpos têm mais dificuldades em função das deficiências, mas no fundo, o cardápio é o mesmo.

Pesa-se tudo: quantidade medida o tempo todo. Primeiro a engorda... depois... que ele “se vire” para arrastar sua barriga.

Bibliografia:

ALVES, Rubem. *Estórias de Quem Gosta de Ensinar*. São Paulo-SP. Cortez Editora. 17ª. Edição. 1994.

FREIRE, João Batista. *A Escola Desobedece*. Entrevista publicada na Revista da Fundação de Esportes do Paraná. No. 3. 1989.

FREIRE, João Batista & Outros. *Educação Física & Esportes - Perspectivas para o Século XXI*. Campinas-SP. Papirus Editora. 1993.

ROTTERDÃ, Erasmo de. *O Elogio da Loucura*. Tradução: Maria Pereira. São Paulo-SP. Martins Fontes. 1990

Endereço: SQS 409 BLOCO F AP. 302/DF - Cidade: Brasília-DF - CEP: 70258-060
Telefone: (061) 443-0108

GTT.9.12. EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E PESSOAS MUITO ESPECIAIS

Maria Elisa Caputo Ferreira*

Resumo: O objetivo do estudo é refletir a respeito da Educação Física e do esporte, entendidos como manifestações intrínsecas do homem em seu meio cultural. O estudo, num primeiro momento, reforça a importância do rompimento com a metodologia tradicional de ensino da Educação Física, tanto no que se refere ao papel do educador como na forma de encarar as limitações do aluno. Num segundo momento o estudo enfoca a história do Esporte voltado para portadores de necessidades especiais. Procurou-se levantar a problemática da deficiência, dentro de uma abordagem de experiência mediatizada de aprendizagem, contribuindo, assim, para sensibilizar a sociedade sobre a importância da Educação Física, voltada para esta população.

* Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG.
Programa de Pós-Graduação da UGF/ RJ - CAPES

GTT.9.13. COMO ENVELHECE O DEFICIENTE

Sérgio Cavalcante*

Resumo: Tendo em vista a necessidade emergente em se desenvolver um trabalho educacional que busque a melhora da qualidade de vida e que, conseqüentemente, possibilite um envelhecimento digno, pretendemos com esse trabalho fazer um estudo sobre o curso de vida do deficiente que envelhece. Partindo desse referencial objetivamos desenvolver uma estratégia que permita identificar a evolução das condições de vida do deficiente a partir do processo de envelhecimento; explorar modos de vida que possam mostrar as perspectivas de qualidade no curso de vida para o envelhecimento saudável e distinguir os fatores que possam determinar a diferença entre o deficiente que envelhece institucionalizado e o deficiente que envelhece dentro do contexto familiar.

*Mestrado / UNICAMP

Endereço: Rua Macedo Soares, 991 - CEP: 13083-130 - Cidade Universitária - Campinas/SP.
E-mail : Cavalcante@mpc.com.br

GTT.10.1. RESGATE DA CORPOREIDADE: O ENVELHECIMENTO E AS ATIVIDADES FÍSICAS NO NETI/ UFSC

Juliana Pinheiro Machado*
Júlio César S. Rocha**

Resumo: O trabalho intitulado acima, procurou verificar o nível de esclarecimento que os idosos tem sobre sua corporeidade e de que forma através da atividade física poderiam conviver melhor com o processo de envelhecimento, entendendo as transformações que ocorrem nesta etapa da vida. Para tanto, o método para construção deste baseou-se na investigação das noções que os idosos tem sobre Corporeidade, Envelhecimento e Atividade Física. Os resultados evidenciaram que a velhice além de se tratar de um processo visível, que se dá no âmbito biológico, psíquico, tem um abrangência maior a nível social, fruto dos condicionantes das estruturas que regem a organização social. A corporeidade neste contexto, também carrega consigo significados que são vinculados a idéia de corpos envelhecidos e estigmatizados (improdutividade, passividade, sedentarismo, etc), que através de profissionais especializados na condução das atividades físicas para terceira idade, possa-se estar contribuindo para a desmistificação destes pré-conceitos.

INTRODUÇÃO

1. Justificativa

Desde o início de 1995, quando ingressei na Universidade, comecei a interessar-me pelas atividades que são desenvolvidas com grupos de idosos dentro da UFSC. A partir disso, venho observando e ao mesmo tempo me questionando o nível de informações desenvolvidas a aqueles que iniciam atividades física com pouca idade e logo param, como acontece com a maioria das pessoas, muitas vezes só retomada ou iniciada em idade mais avançada, como muitos dos idosos que participam do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Fruto do meu interesse, fui convidada pelos professores que compõem o Gabinete de Trabalhos Interativos (GTI) da UFSC, a estudar, cooperar e ir a campo para ter um maior contato com as pessoas da terceira idade que fazem parte do grupo NETI e buscar maiores informações sobre a questão acima levantada. Preocupa-me também a divulgação deste trabalho, o que poderá despertar novas iniciativas para este segmento crescente de nossa população, evidenciando que nunca é tarde para se começar, prova disso, são os 300 idosos com os quais nós alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física temos o contato diariamente em nosso Campus.

2. Objetivo

Para a realização do trabalho três aspectos se destacaram, são eles: corporeidade, envelhecimento e atividade física, e em cada um deles apresento o que considero essencial para um primeiro posicionamento, além de tentar relacioná-los. Para evidenciar ou não a relação entre os aspectos acima citados procurei investigar até onde vai o entendimento de cada idoso sobre sua corporeidade e se as atividades podem influenciar e transformar sua maneira de pensar sobre sua corporeidade.

3. Metodologia

A abordagem metodológica sob o instrumento de coleta de dados deu-se qualitativa como quantitativamente, contudo preoquepei-me mais com os detalhes, como pequenos

* Bolsista do Grupo Pet/ Educação Física/ UFSC

** Orientador

depoimentos, pois dizem muito mais que percentuais, como diz Haguette (1992, p. 63), “os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos”. Feita a análise requisitei todas as informações que pudessem atender aos objetivos do trabalho para melhor conclusão do mesmo.

A escolha da turma para atuação foi feita através das reuniões de orientação, onde decidiu-se realizar as entrevistas somente com uma das turmas do NETI do período vespertino, para se ter um maior contato com o mesmo grupo de pessoas. A turma era composta por 35 pessoas, a participação variava pois alguns não estavam presentes em todas as aulas, a quantidade de homens era inferior a de mulheres. Após algumas leituras preliminares, iniciou-se a elaboração do instrumento para coleta de dados que realizou-se nos meses de outubro e novembro. O acompanhamento ao projeto NETI durou um semestre, iniciado em julho de 96, a um grupo que se reunia duas vezes por semana em encontros de uma hora cada. Foram aplicadas 15 entrevistas, além de observações de algumas aulas e conversas com alguns idosos que se mostravam interessados em auxiliar com suas vivências pessoais.

A população estudada possuía uma idade que variou entre 50 e 75 anos, 11 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Dentre estes 13 são casados e 2 são viúvos, a maioria nasceu em Florianópolis e moram perto da Universidade Federal de Santa Catarina, onde são desenvolvidas as atividades no Centro de Desportos.

O ENVELHECIMENTO

Em um primeiro momento é preciso que tenhamos acesso aos diversos entendimentos sobre a velhice ou o processo de envelhecer.

Pela Organização Mundial da Saúde (OMS - 1980), a velhice se caracteriza como um “prolongamento e término de um processo representado por um conjunto de modificações fisiomorfas e psicológicas ininterruptas à ação do tempo sobre as pessoas”. Na verdade podemos assim encará-la como algo inevitável, onde dependendo das condições sócio-econômicas, psicológicas essas transformações podem ocorrer antes, criando assim a figura do idoso precoce, que segundo Magalhães (1987, p. 21) “... é aquele que envelhece rapidamente devido as condições adversas de trabalho”.

Nahas (1996), caracteriza que este processo pode ocorrer mais lentamente ou rapidamente, assim define o envelhecimento como “um processo natural, progressivo, universal e irreversível que afeta todos os aspectos da vida numa espécie, podendo ser acelerado ou desacelerado mas nunca revertido. Processo este que acelera na maturidade provocando uma perda funcional progressiva no organismo. Em um conceito mais amplo referente ao que é o envelhecer e suas conseqüências, Lopes (1996) coloca como um “... processo natural de maturação pelo qual a figura humana passa durante a sua fase existencial, adquirindo transformações que desencadeiam limitações, perdas e ganhos”. Em um outro termo a terceira idade é entendida pelo GTI/ UFSC (Gabinete de Trabalhos Interativos) como “um período da vida onde normalmente os indivíduos humanos estão entrando, num estágio de aparência, hábitos e características psicofisiológicas próprias, com sinais de envelhecimento, seguido do marco cronológico próximo dos 60 que a OMS caracteriza como idoso”, para o NETI/ UFSC (Núcleo de Estudos da Terceira Idade) se caracteriza por um estágio da vida ou um grupo de indivíduos com idade acima de 50 anos e aposentados. Dentro destes conceitos pudemos observar que o ato de envelhecer compromete o indivíduo em vários aspectos de sua vida, tornando estas pessoas com um função participativa restrita perante a sociedade. Por outro lado, segundo Wagorn (1993, p. 15):

“Envelhecer é um processo de acumular experiências e enriquecer nossa vida através de conhecimento e habilidades físicas; essa sabedoria adquirida nos proporciona o potencial para

tomar decisões razoáveis e benéficas a respeito de nós mesmos. O grau de independência de que dispomos na vida esta diretamente relacionado à atividade maior ou menor em nosso corpo, mente e espírito.”

Contudo, esse conhecimento ou acúmulo de experiências é considerado muitas vezes ultrapassado, derivando daí um estado de desinteresse em cuidar de si próprio, por isso o idoso precisa ser constantemente estimulado, já que seu corpo esta passando por uma perda gradativa de suas funções.

A maioria dos entrevistados não desconsiderou que realmente ocorrem essas perdas no organismo, entretanto não manifestaram-se como velhos impossibilitados de exercer atividades; no depoimento de um indivíduo ele descreve, “sou um jovem de cabelos brancos e algumas rugas no rosto”. Metade dos entrevistados acreditam que a sociedade apesar de discriminar o idoso, comprometendo sua imagem, também lhes dá certa assistência. Mesmo pensando desta forma fica evidente para sociedade, que depois da aposentadoria este já não é mais considerado um indivíduo produtivo, útil para as estruturas de poder, é portanto uma pessoa alienada, o “marginal social” (Lorda, 1995, p.34), que além de ser uma cidadão inativo para nossa sociedade capitalista e competitivista, acaba tornando-se inativo por completo, contaminado pelos símbolos que a estrutura social lhe impõe.

Magalhães (1987, p.33) diz “...é preciso considerar que a velhice como um todo é afetada pelo produtivismo e consumismo que desvalorizam o antigo, tradicional, a memória e a lembrança”. Culturalmente portanto a velhice representa a lembrança as lendas, as crenças, mas que mesmo assim precisam ser “... ajustados a nova realidade afim de dar segurança e fortalecer estruturas hierárquicas de poder” (p. 29), confirmando assim que tudo tem que ser moldado aos padrões do nosso sistema organizacional.

Depois da aposentadoria e da viuvez as amizades são extremamente importantes para o bem-estar geral de uma pessoa. Dos 15 entrevistados, duas pessoas já são viúvas, segundo depoimento consideram que através da atividade física, seu relacionamento social e familiar foram beneficiados, mesmos os outros, todos casados também salientam este aspecto. Pois, além de todas as transformações de caráter fisiológico, o idoso também enfrenta problemas psicológicos e sociais. Dentro de seus anseios emocionais tem dificuldades em se aceitar como é, de comunicar-se com este mundo aparentemente tão diferente da realidade a qual sempre esteve acostumado e de estabelecer, mesmo que uma estreita relação com as pessoas. Por isso, muitos tem medo de serem entregues ao abandono nos asilos, da solidão, tristeza, desânimo, sendo muitas vezes a família a causadora de todas essas frustrações, ao invés de ser a principal fonte de apoio social. Assim podemos constatar que estes indivíduos não podem ser vistos perante uma única dimensão, Magalhães (1987, p.13), divide esta fase em idades:

- biológica: referente ao estado físico geral do corpo fisiologicamente como estruturalmente; “idade das artérias”.- cronológica: que corresponde a soma da idade do indivíduo, sendo que este aumento gradativo varia de sociedade para sociedade, pois os calendários são diferentes.

- social: são tendências que vão se construindo, ou seja, a medida que a pessoa vai vivendo, atribui ao velhice aos indivíduos que estão mais longe de sua faixa etária.

Dizemos então que a velhice é socialmente construída, visto que estas idades dificilmente coincidem, pois cronologicamente a pessoa pode ter uma idade e biologicamente aparentar ou não esta; segundo um idoso “todas as idades tem problemas, basta sabermos lidar com elas”.

É necessário também que caracterizemos o idoso brasileiro, pois em países desenvolvidos a estrutura e assistência é outra, alterando significativamente as estimativas e percentuais desta faixa da população. As expectativas de vida no Brasil, segundo o boletim informativo GTI (Gabinete de Trabalhos Interativos - 1996) vem aumentando: em 1900 a expectativa de vida era de 33.7 anos, em 1950 passou para 43.2 anos, aumentando em 1980 para

63.5 anos. Projeta-se para o ano 2000, a idade de 68.6 anos e para 2025, 75.3 anos. Segundo essas projeções no ano de 2025, o Brasil passará para o 16º lugar (1950) e passará para o 6º lugar de países com população de idosos. Através destes dados podemos acreditar que as condições de vida ou pelo menos a assistência ao idoso devam melhorar consideravelmente. Magalhães (1987, p. 48) acredita que "...o envelhecimento em nosso país, esta estreitamente vinculado à transformação do nosso modelo de produção econômica, assim como de criação de aposentadorias recompensadoras, benefícios sociais adequados, programas de conservação da saúde, estruturas institucionais compensadoras da perda de sociabilidade, formas de preservação da autonomia vital e assistência progressiva e evolutiva, na medida da perda de capacidade e funções biológicas". Dentro destas iniciativas a favor do idoso, a partir de alguns ajustes em nosso sistema organizacional, político e econômico, discutiremos a possibilidade destes "programas de conservação da saúde", a fim de uma progressiva melhora funcional do organismo destes indivíduos, como também um caminho para socialização destes com a sociedade. Contudo, antes de tratarmos especificamente da atividade física na terceira idade, é preciso verificarmos o que o idoso pensa sobre seu corpo e como encara esta corporeidade em sua vida, buscando assim objetivos específicos vinculados à prática destas atividades.

O IDOSO E A SUA CORPOREIDADE

Nos diversos momentos da história houveram filósofos e pensadores que refletiam sobre as relações do corpo, e as concepções que foram surgindo estão ligadas justamente às experiências dos homens em diferentes períodos. Assim, na sua forma de ver as coisas e experienciar o mundo, reflete-se, de certa forma, a sociedade em que vive. A corporeidade vivencia o sentir, pensar e agir que perpassa toda a vida do homem representando através de seu ser, suas fraquezas, anseios, reflexões e atitudes, sendo estas refletidas no meio em que esta ou na sociedade da qual faz parte. Assim como a velhice é socialmente construída, as formas de o homem tratar de sua corporalidade são também uma construção social, que de certa forma esta alicerçada ao determinismo de cada cultura. Daolio (1995, p. 37) afirma "... além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é o corpo de maneiras variadas", esta carga de representações que o corpo vai recebendo nos mais variados lugares se torna um patrimônio social (hereditário), que está implícito nas diferentes culturas. Como exemplo, Mauss (in Daolio, 1995, p. 38) "considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuídas de significados específicos". Assim quando paramos para discutir as relações do homem com seu corpo, acabamos considerando o fator cultural algo indissociável que repercute sobre as formas de se tratar a corporeidade dos indivíduos. Farei uma análise de como o homem vem tratando e fazendo uso do seu corpo ao longo dos tempos.

Nas sociedades primitivas o homem possuía uma maior afinidade com sua corporeidade e a natureza, pois para sua própria sobrevivência dependia da "acuidade dos seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais. Exemplo: na caça..." (Gonçalves, 1994, p. 15). Para Marx (in Medina, 1992, p. 46), "a natureza é o corpo inorgânico do homem". Medina complementa, "o ar e o alimento, indispensáveis à sobrevivência, são exemplos marcantes desta apropriação feita pelo homem, tornando a natureza parte de seu corpo". Caracteriza-se portanto uma ligação muito forte entre o homem, suas necessidades corporais e a natureza vinculados.

Esta corporeidade também estava presente nos seus momentos de interiorização onde estabelecia ritmos do seu corpo, com seus próprios movimentos e com a natureza, alcançando um estado de equilíbrio e harmonia. Neste período seu dia a dia permitia estes momentos de estar consigo mesmo, pois as relações sociais existentes estavam restritas as funções que cada um deveria desempenhar para suprir as necessidades do grupo, por isso, a medida que a sociedade vai

se modernizando vai ocorrendo um “ progressivo distanciamento da participação do corpo na comunicação”.

Elias, Foucault e Lippe (in Gonçalves, 1994, p. 16) apontam que “ a forma de o homem da era industrial relacionar-se com a sua corporalidade, esta caminhando para um processo de *descorporalização do homem*”, este se caracteriza por uma evolução contínua da racionalização onde o homem foi se afastando cada vez mais da comunicação com seu próprio corpo. Seguindo este processo de civilização com toda expansão do sistema capitalista, com o desenvolvimento da tecnologia e revolução industrial, os movimento corporais tornaram-se instrumentalizados. Este crescente domínio do homem sobre a natureza, vai conseqüentemente transformando as relações do homem com a sua corporalidade. Com o Renascimento, no século XVII, a razão se tornou dominante para o homem sendo então estabelecida a idéia do corpo como um objeto que deve ser disciplinado e controlado.

Fica evidente que a corporeidade já não é mais tão significativa em decorrência de o homem estar cada vez mais interessado em substituir suas ações e instrumentalizá-las, com vistas a um maior avanço tecnológico que vá de encontro com seus propósitos, a obtenção de lucro e poder. Entretanto a forma do homem atingir estes objetivos, *descaracteriza o pensamento de Marx* (in Gonçalves, 1994, p. 60) que diz: “ no trabalho criador, evidencia-se a unidade entre *consciência e corpo*, sendo o trabalho manual, ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência”, ao contrário dos filósofos que davam valorização demasiada a razão, ele quer resgatar também este ser corpóreo e sensível, que infelizmente não se faz mais presente nas relações sociais existentes. É na religião e na filosofia que percebemos a fragmentação deste homem e conseqüentemente de seu corpo. O homem como as ciências passa a ser explicado a partir de várias dimensões, só que depois é incapaz de perceber a totalidade em que elas se realizam. Os filósofos acreditavam no dualismo entre corpo e mente, corpo e espírito ou corpo e alma, assim valorizavam a mente em detrimento do corpo justamente para creditar nas pessoas a importância deles mesmos. A igreja também tinha seus domínios, já que exercia e exerce até hoje grande influência sobre as massas, assim dava ao corpo um valor depreciativo, elevando a fé, a alma e o espírito a um nível superior. Desta forma o corpo fica no vazio, por isso consideravam a mente e o espírito mais importantes. Por outro lado, Medina (1992, p. 39) diz “o conhecimento adquire significação quando é incorporado, quando se dissolve no corpo”, esta maneira de pensarmos nos permite refletir sobre uma possível indivisibilidade, onde o homem só é um ser global dentro de uma única dimensão, sua totalidade, a unidade entre consciência e corpo que Marx afirma.

Hoje o que podemos observar é justamente o resultado desta “descorporalização”. Tanto a criança, o jovem, o adulto, como o idoso não vivem mais sua corporeidade como algo natural, apenas alguns tentam resgatar um pouco das relações com seu próprio corpo. Em particular, o idoso passa as vezes por fases em que não esta satisfeito consigo mesmo, isto quer dizer, não consegue mais atingir aquele equilíbrio espontâneo com seu próprio corpo. A medida que as mudanças vão se tornando mais evidentes, esses momentos vão se tornando mais raros, isto porque o idoso tem dificuldades em viver sua corporeidade, pois não se coloca diante de si mesmo entendendo as transformações perfeitamente normais do processo do envelhecimento. A maneira do idoso se ver esta vinculada a forma com que a sociedade expõe a sua imagem, de uma pessoa que já não produz. Esta idéia de um corpo cansado, vulnerável ou inválido esta relacionada a corporeidade do idoso. Neste sentido a proposta da atividade física como perspectiva, auxiliaria no resgate da corporeidade destes indivíduos.

Pudemos observar que as idéias sobre corpo estão relacionadas as experiências de cada um, sendo assim, um corpo inativo, que não esta em ação, não vivencia situações, não se exprime, não vive sua corporeidade. Com o objetivo de recuperar estas vivencias corporais comuns que fazem parte da vida dos trabalhadores, como também da rotina das pessoas, a atividade física seria uma meio através do qual a pessoa idosa poderia manter seu organismo em

atividade, ou seja, em bom funcionamento, mantendo assim não só suas funções biológicas em equilíbrio, como também, as funções afetiva e social estimuladas.

ATIVIDADES FÍSICAS NA TERCEIRA IDADE

A condição orgânica melhora consideravelmente, a medida que se estimula as funções do organismo, fazendo com que os órgãos permaneçam excitados. Dentro das atividades físicas podemos distinguir duas formas diferentes de se desenvolver esta resistência, basta que primeiro se tenham estabelecidos os objetivos do programa de atividades.

Existem as atividades de forte intensidade, que na maioria das vezes buscam o rendimento ou performance ideal. Durante o desenvolvimento destas, se o organismo não estiver bem adaptado, pode acarretar sérios prejuízos ao indivíduo, provocando a exaustão de todo o organismo, que não dá conta de oxigenar todo o corpo através da circulação. Contudo saliento neste estudo as atividades de intensidade fraca para moderada (dependendo do grupo em questão), que tem por objetivos manter o organismo estimulado, sem comprometer a saúde desta pessoa, cabem aqui então as atividades físicas para terceira idade.

Entretanto, é importante que se avalie o nível de aptidão física do grupo com o qual se irá trabalhar para que sejam evitados abusos durante a prescrição dos exercícios. Para o CAMD - Colégio Americano de Medicina Desportiva (in Desporto Saúde e Bem Estar, 1991, p. 112), a aptidão física é definida como "...a relação íntima entre a quantidade adequada de exercício para desenvolver e manter a aptidão cardio-respiratória, a composição corporal, a força muscular e a resistência, em adultos saudáveis". Já Nahas diz que o "nível de aptidão física para a vida que um indivíduo pode atingir resulta primariamente de sua determinação, auto-disciplina e dedicação às atividades físicas regulares e, secundariamente, de suas características herdadas.

Borms define, "o termo exercício implica algo de mais intenso que o caso da atividade física, enquanto que o termo treino pressupõe uma atividade regular e sistemática de atividades físicas específicas, de acordo com determinadas intensidades e durante determinados períodos de tempo". Por isso, é essencial algumas metas que beneficiem o grupo no geral, as quais o profissional que esta atuando deve ter bem definidas. No mesmo artigo do autor acima, diz " a prática do exercício físico é efetuada por um sem número de razões, uma destas centra-se na possibilidade do exercício físico manter ou melhorar a saúde de modo a adquirir uma vida mais longa" (1991, p. 111). Segundo os entrevistados, a maior preocupação existente com relação ao corpo, é a saúde, comprovando esta procura pelas atividades físicas, um segundo motivo é a estética, a *manutenção do peso corporal e por último apontaram o bem-estar e o lazer.*

Paffenbarger (et al, 1986, p. 111) em estudos "verificou que sujeitos que praticavam exercícios regularmente, possuíam uma taxa de diminuição de mortalidade de 28 % em relação aos não-praticantes e uma esperança média de vida superior em 1 a 2 anos". Independentemente dos motivos específicos pelos quais os idosos citaram adotar a prática de atividades físicas, já estão ganhando em sua longevidade.

Pode-se perceber que o próprio conceito sobre o corpo e a atividade física foram adquirindo novas dimensões, a medida que o idoso tomou a iniciativa de tornar seu envelhecimento mais saudável (valorizando os anos que estão por vir). A partir das entrevistas relataram que quando eram mais jovens as aulas de educação física traziam jogos e brincadeiras elaboradas, bem como a ginástica como conteúdos e dentro destas possibilidades é que trabalhava-se com a corporeidade dos indivíduos. Apenas dois idosos praticaram modalidades esportivas nas aulas de educação física e outros dois nunca tiveram aulas de educação física quando estudaram. Alguns comentaram sobre atividades artesanais, as quais faziam parte (substituíam) estas aulas. Metade dos entrevistados afirmou gosto próprio pela atividade física, sendo que os outros tiveram que ser incentivados à prática, entretanto a noção (idéia) sobre atividade física era muito pequena dentro de suas famílias, que não sabiam de todos os seus benefícios. Como Borms (1991, p. 114) diz "... a informação por si só não chega. O reforço

constante faz parte do processo educativo". Apesar de não terem recebido essas informações e esse reforço, a maioria incentivou os filhos pela busca de uma melhor qualidade de vida através da atividade física. Acreditam na necessidade de se começar desde cedo alguma atividade, para que estas se tornem um hábito. No grupo estudado, 10 pessoas já fazem atividades a alguns anos e as outras cinco já iniciaram fazer mais de 6 meses. Salientaram a dificuldade de se entrar em um programa de atividades físicas para terceira idade, devido a reduzida quantidade de vagas disponíveis, pois quem não entrou ainda concorre por um lugar e quem já entrou não pretende sair. A maioria ficou sabendo do programa de atividades por colegas e amigos que já frequentavam o grupo e alguns sentiram a necessidade de se integrar a estas atividades devido a: preocupação que surgiu com a aposentadoria, isto é, conservar um nível de participação e atuação, tanto para manter o corpo em atividade, como para manter a socialização com o meio; outros procuraram por indicação médica, preocupação em não conseguir mais fazer algumas coisas que antes faziam com facilidade, em dois depoimentos evidencia-se essa situação: "quando fui ao bingo não consegui subir os degraus", o outro dizia assim "sai para caminhar com minha mãe e não consegui acompanhá-la. Borms (1991, p. 116) diz, " ser capaz de levantar pesos, alcançar objetos e subir escadas, é potencialmente mais importante do que o nível de aptidão física cardiovascular. Para população idosa deve ser necessário atingir um certo nível de aptidão músculo-esquelética antes de se tornar fisicamente ativa". E ainda um dos motivos de integração ao grupo é a comodidade de se morar perto ou o por convite.

Acreditam que seu programa de atividades físicas é satisfatório, somente um sugeriu que deveria haver um maior acompanhamento médico. Contudo acham essencial a presença e atuação do profissional especializado em Educação Física no desenvolvimento destas atividades. Gostariam que dentro destas atividades, ou seja, além da ginástica, da dança, alongamento, relaxamento, fosse possível a prática de modalidades esportivas, dentre elas a mais votada foi a natação e a hidroginástica, também sugeriram o basquete, o futebol, o tênis de mesa. Consideraram possível este trabalho segundo os limites de cada um, seguindo o mesmo objetivo das outras atividades, o bem-estar geral não o rendimento ou performance ideal (só porque se trata de um modalidade desportiva e pressupõe-se formação de atletas). Citaram que o que mais almejam conseguir através das atividades físicas é o desenvolvimento em todos os sentidos, ampliar o quadro de amizades (conhecer novas pessoas), demorar mais para envelhecer, emagrecer, conseguir bastante agilidade e equilíbrio, ser ágil, plenitude física e psíquica dentro de seus limites, desenvolvimento completo, paz, muitos passeios/ excursões, viver com qualidade e saúde para voltar sempre.

Dentro destes objetivos que eles colocam fica evidente que a proposta de atividades físicas para terceira idade tem uma dimensão muito mais abrangente, que não busca o máximo rendimento de ninguém e sim explora da melhor forma o potencial de cada um. Por isso, são recomendadas atividades de baixo impacto e de progressão gradual que permitam aos indivíduos estimular seu organismo de forma moderada, trazendo também uma melhora progressiva total na vida destas pessoas. Além disso, as atividades físicas podem auxiliar em outros aspectos em sua qualidade de vida como o bem-estar geral, as relações inter-pessoais são beneficiadas, ocorre um desenvolvimento pessoal e uma aproximação do idoso com a sua corporeidade, dentro desta perspectiva o corpo pode expressar-se buscando libertar-se de preconceitos que lhe foram estimados, procurando socializar-se novamente como ser integral de forma participativa, atuante e transformadora.

O trabalho na íntegra, trazia ainda uma parte que referia-se as principais alterações que ocorrem com o organismo durante o envelhecimento, os benefícios mais comuns que as atividades físicas acarretam para o idoso e ainda, recomendações de como se elaborar um programa de atividades físicas para terceira idade e os cuidados que se deve ter durante a execução destas. Entretanto seria apenas um complemento as discussões, sendo que a idéia geral sobre a atividade física proposta no trabalho foi abordada.

CONCLUSÃO

A simples existência de um programa de atividades físicas, não o possibilita de ser trabalhado com grupos onde deve-se tomar cuidados específicos na execução de todo o trabalho. Assim, antes de mais nada é preciso que o profissional habilitado a desenvolver estas atividades, esteja consciente de todas as limitações do grupo em questão, pois apesar de dever primar pelo espírito de coletividade, sem rotular ninguém, deve ter a sensibilidade de captar as deficiências mais graves observáveis na individualidade de cada um.

Estas vivências corporais são caracterizadas pelo trabalho coletivo, pelo prazer de brincar, pela liberdade de expressão, a qual é reprimida constantemente pela sociedade. Ao mesmo tempo que esta colocando o corpo em atividade, contra o sedentarismo, também se esta mostrando que a pessoa idosa não é aquela vista como alguém alienada, que parou no tempo, porque seu tempo já não é mais este. Esta redescoberta de valores humanos que foram somente esquecidos, traz para o idoso, uma nova motivação, é como se através destas atividades fosse recordando e revivendo tudo que é capaz de fazer, recuperando assim sua auto-estima, dentro de suas possibilidades momentâneas, onde a atividade pode ser recuperada, não no sentido de adequá-lo ao mundo presente, e nem tão pouco de ignorá-lo, mas o viver reconhecendo a si, frente aos outros Tornando-se um indivíduo ativo, estará apto a caminhar junto com as transformações que ocorrem no mundo, estará socializado com os outros e com o meio, conseqüentemente respeitará principalmente a si próprio e aceitará sua velhice, tratando-a de forma saudável.

Seria importante que todas estas informações de uma forma ou de outra atingissem o público da terceira idade. Cabe a nós futuros profissionais desta área alertarmos e salientarmos a relevância deste tipo de trabalho, e as repercussões que estas atividades socializadoras acarretam, trazendo para vida destas pessoas transformações benéficas dentro de sua prática social.

Endereço: Pet/ Educação Física - Centro de Desportos/ UFSC - Campus Universitário. Trindade/ Florianópolis-SC

GTT.10.2. ANÁLISE DOS MOTIVOS PARA PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA NA TERCEIRA IDADE: UM ESTUDO REALIZADO COM O GRUPO DE TERCEIRA IDADE DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Adriene Marize Muradas Nunes¹
José Roberto Silva Vidigal*, Leonardo Maia Matarelli*

Resumo: "A expectativa de vida e o número de pessoas que atingem a terceira idade tendem a aumentar, devido ao controle das doenças infecto-contagiosas e à melhora na qualidade de vida. Um dos fatores que contribuem para o fenômeno é a prática regular de atividades físicas" (MATSUDO, 1992). "A relação entre exercício e envelhecimento foi considerada um ciclo vicioso, pois à medida que incrementa a idade, o indivíduo se torna menos ativo e suas capacidades físicas diminuem. Começa, então, a aparecer o sentimento de velhice, que pode, por sua vez, causar estresse, depressão e levar a maior redução da atividade física. Consequentemente, conduz à aparição de doença crônica, que por si só contribui para o envelhecimento" (MATSUDO, 1992). Infelizmente, o grupo que pratica atividades físicas é muito pequeno, quando comparado com a população de idosos. Entretanto, faz-se necessário detectar os motivos que levam esse grupo a realizar tais atividades, para que se possa inverter esse quadro, aumentando assim o número de pessoas em atividade na terceira idade, melhorando com isso sua qualidade de vida.

TERCEIRA IDADE

Terceira idade é conceito moderno onde se busca definir e caracterizar os indivíduos com idade cronológica superior à cinquenta e cinco anos (LOPEZ, 1966). Contudo, de acordo com SANTIAGO (1993), as idades do homem são puras invenções sociais, uma vez que a mesma pode ser biológica, cronológica, ou social. Para SANTIAGO (1993), a idade biológica é aquela que decorre do envelhecimento e desenvolvimento dos órgãos e estruturas orgânicas, sendo a idade cronológica a que se verifica em função do transcurso do tempo, com o andar do calendário, tendo esta sido instituída oficialmente no século XVI, na França, com a finalidade de identificar os indivíduos que poderiam portar armas. A idade social seria, de acordo com SANTIAGO (1993), aquela construída a partir de opiniões e avaliações objetivas e subjetivas acerca dos conceitos de idades, sendo estes adquiridos e transmitidos em função das relações culturais e históricas travadas em dada sociedade, sendo então o conceito e a valorização do idoso encarada de forma diversa ao longo dos tempos em cada sociedade.

Segundo SANTIAGO (1993), a terceira idade é um estágio de vida tendo, assim como as outras etapas da vida do indivíduo, algumas características peculiares. Para este autor, essas características da terceira idade não são de forma alguma absolutas e estanques, sendo bastante dependentes de aspectos e características individuais. Assim, a idade biológica não se correlaciona, obrigatoriamente, com a idade cronológica. Ou seja, "a idade biológica de pessoas de 50 anos pode variar até 30 anos" (SANTIAGO, 1993). Para isto, ainda de acordo com este autor, fundamental seria a idade social que é definida de acordo com as expectativas da sociedade, onde se classifica os indivíduos em termos de direitos e deveres, baseando-se nas idades cronológicas e biológicas, bem como em relação à produtividade e rentabilidade profissional dos indivíduos, de tal maneira que se estabelece expectativas em torno das idades e marginaliza-se os indivíduos que a elas não correspondem.

¹ O autor é professor de Educação Física pela UFPR, especialista em Filosofia Política pela UFPR e mestrando em História da Educação Brasileira pela Universidade Federal do Espírito Santo.

ATIVIDADE FÍSICA E TERCEIRA IDADE

Antes de discutirmos os benefícios, vantagens e cuidados da atividade física na terceira idade, torna-se necessário esclarecermos algumas questões. Em primeiro lugar, é importante sabermos que as alterações fisiológicas condicionadas ao envelhecimento, "principalmente as alterações dos aparelhos locomotores ativo e passivo, dos sistemas cárdio-circulatório e cárdio-pulmonar, são responsáveis pela diminuição da capacidade de desempenho corporal" (WEINECK, 1991). Ou seja, o idoso nunca terá a mesma capacidade de performance esportiva que possuía quando jovem. Ainda de acordo com WEINECK (1991), a faixa etária entre 45-60 e 60-70 anos, que ele chama de "idade adulta posterior", é caracterizada pela maior redução da capacidade motora, além da diminuição da velocidade, força e resistência. Essa involução motora ainda é mais acentuada na faixa a partir dos 60-70 anos, denominada de "idade adulta tardia". Toda essa diminuição do desempenho motor também pode ser observada nas pessoas fisicamente ativas.

Então, considerando que o processo de envelhecimento e seu conseqüente efeito negativo sobre a motricidade humana são inevitáveis, qual a importância da prática de atividades físicas?

IMPORTÂNCIA E BENEFÍCIOS DA ATIVIDADE FÍSICA

Segundo DANTAS (1993), a importância da contínua e sistemática atividade física ao longo de toda vida, principalmente a partir dos 30 anos, é tamanha e de tal forma conhecida, que tocar no assunto acarreta o risco de se tornar repetitivo e enfadonho. E acrescenta: "(...) encarar trabalho físico, tal como o preconizado nos programas "ruas de lazer", "passeios ciclísticos", etc., (...), além de não cumprir o objetivo terapêutico pretendido, terá forçosamente efeitos contraproducentes".

Com relação à primeira colocação do autor, não consideramos que a importância da atividade física esteja de tal forma difundida, que dispense a contínua divulgação e conscientização das pessoas a respeito do assunto. No que se refere à prática de atividade física como lazer, DANTAS desconsidera totalmente seus efeitos psico-terapêuticos, bem como a possibilidade de contato social e prazer pela vida que a mesma pode proporcionar. Segundo MATSUDO (1992), o exercício pode incrementar a socialização e o contato do idoso com outras pessoas, que é fundamental nesta época da vida.

Portanto, é importante deixarmos claro que a atividade física na terceira idade cumpre objetivos que vão além da melhoria e manutenção de aspectos fisiológicos, mas também na promoção da saúde psicológica e social do indivíduo.

Entre os vários benefícios da atividade física na terceira idade, podemos citar, segundo MATSUDO (1992): diminuição da gordura corporal, incremento da massa e da força muscular, aumento da densidade óssea, fortalecimento do tecido conectivo e melhora da flexibilidade (efeitos antropométricos e neuromusculares); aumento do volume sistólico, diminuição da frequência cardíaca no repouso e no trabalho submáximo, aumento no VO_2 máx de 10 a 30%, incremento da ventilação pulmonar, diminuição da pressão arterial e melhora do perfil lipídico (efeitos metabólicos); diminuição da insônia, estresse, ansiedade, tensão muscular e consumo de medicamentos, melhora das funções cognitivas, auto-estima e imagem corporal, bem como maior socialização (efeitos psicológicos). "Com estes efeitos gerais, o exercício tem-se mostrado benéfico no controle, tratamento e prevenção de doenças como diabetes, enfermidade cardíaca, hipertensão, arteriosclerose, varizes, enfermidades respiratórias, artrose, distúrbios mentais ou psicológicos, artrite e dor crônica" (MATSUDO, 1992).

Para MEIRELLES (1997), a atividade física na terceira idade pode provocar os seguintes efeitos: bem estar físico e mental; auto-confiança, através do domínio do corpo; aumento da prontidão para a atividade (maior disposição); maior mobilidade articular;

intensificação da circulação sanguínea, sobretudo nas extremidades; aumento das capacidades de coordenação e reação; combate à depressão, medo, decepções, aborrecimentos, tédio e solidão.

De um modo geral, percebemos que a atividade física está diretamente relacionada à melhoria da qualidade de vida do idoso, proporcionando-lhe uma dia-a-dia mais próximo daquele que possuía quando jovem.

MOTIVAÇÃO E TERCEIRA IDADE

HARLOW, McGAUGH & THOMPSON (1978:323) definem motivação como *“impulso fundamental que gera comportamento”*. De acordo os mesmos autores, há muitas fontes de motivação, sendo o significado do comportamento motivado, e essas fontes são sexo, amor e afeição, ambição, agressões e guerra, exploração, e aprovação social.

Segundo SAMULSKI (1990), in SAMULSKI (1992:55), *“a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende da interação de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos)”*. Segundo este modelo a motivação apresenta uma determinante energética (nível de ativação) e uma determinante de direção do comportamento (intenções, interesses, motivos e metas). Baseando-se neste conceito de motivação pode-se diferenciar em técnicas de ativação (*“activation-control”*) e em técnicas de estabelecer metas (*“goal-setting strategies”*).

A motivação é encarada por VERNON (1971) como *“uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”*. Atribui uma base motivacional particularmente a tipos de comportamento que reaparecem periodicamente e persistentemente, envolvendo o emprego de considerável energia; e que pode também ser acompanhado por sentimentos de impulso e desejo. Divide o comportamento motivado em dois pólos. O primeiro, formado pelo comportamento no qual o indivíduo se sente forçado a agir de determinadas maneiras. O comportamento é impulsivo, possivelmente irracional, não-intencional ou sem previsão clara de qualquer objetivo particular. No segundo, oposto, encontra-se o comportamento no qual o indivíduo tem perfeita consciência de um fim ou objetivo definido para cuja obtenção suas ações estão consistente, persistente e eficazmente dirigidas. A direção é determinada, controlada e guiada ao menos em parte pela reflexão e pelo pensamento, embora ele possa não estar sob direção consciente.

De acordo com FEIJÓ (1992), a motivação brota de necessidades, sejam elas físicas, espirituais, artísticas e sociais. E as necessidades estão relacionadas com movimentos internacionais e funcionais da personalidade, tendo como necessidades universais: auto-estima, auto-realização, afetividade, fazer bem feito o importante e pertencer a um grupo significativo.

MOTIVOS RELACIONADOS À PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

MATSUDO (1992) identifica os proveitos da atividade física na terceira idade, deixando um aspecto da motivação implícito nos seus efeitos benéficos, inclusive a nível psicológico.

Segundo SAMULSKI (1992), *o nível de motivação e o rendimento estão em uma relação curvilínea. Apesar de tratar da motivação para a prática desportiva, o autor estabelece algumas técnicas de auto-motivação que podem ser utilizadas com a terceira idade, após algumas adaptações.*

“A motivação está relacionada diretamente com a personalidade do professor: é preciso saber despertar o entusiasmo nas pessoas com quem estiver lidando, estimulando-as, orientando-as, aconselhando-as e nunca sendo apenas um cobrador de tarefas” (LEITE, 1983). Os indivíduos de terceira idade são muito carentes de atenção e é por isso que uma relação de amizade com o professor pode estimular a participação freqüente nas atividades.

MEIRELLES (1997:88) aponta que é por meio da praticidade das atividades físicas que o professor irá despertar o interesse do idoso através da motivação. É preciso permitir que através

da relação “professor x aluno” e “aluno x professor”, sejam despertados a amizade, a segurança, o carinho, a integridade e a confiança”. De acordo com a autora, a motivação desperta satisfação, criatividade, ânimo, bem estar espiritual e integração do aluno com as inovações.

“Saber aproveitar os momentos em que o idoso ou grupo de idosos inconscientemente sugerem a atividade é uma maneira de motivar o idoso, pois do que vale uma aula bem elaborada somente no aspecto funcional se esta não proporcionar alegria, aproximação pessoal, não havendo motivação? Motivar o idoso é fazê-lo participante e atuante, através das distrações e alegrias, fazendo-o esquecer das preocupações, sentindo-se seguro e importante” (MEIRELLES, 1997).

Ainda segundo MEIRELLES (1997), elementos como material didático, local onde é desenvolvida a atividade, amizade, segurança, confiança, profissionalismo, dinamismo, vocabulário, elogios e reconhecimento são todos fatores da motivação.

A pesquisa realizada por MAZO (1991), aponta os seguintes resultados: os idosos que não praticam atividades físicas (31%), justificam-se por não terem tempo disponível (40%), terem problemas de saúde (27%), não terem local e companhia para a prática (36%), moradia longe de locais que oferecem atividade física (18%) e falta de condições financeiras para pagar aulas de educação física em academias e clubes (13%). A partir destas justificativas observamos que alguns idosos não têm o conhecimento da importância da atividade física na prevenção de doenças e na integração com os demais. Conforme a disponibilidade, devem ter um tempo livre para o lazer, convívio com outras pessoas e outras atividades, saindo de dentro das suas casas e voltando ao convívio social.

JUSTIFICATIVAS

Em primeiro lugar, este trabalho se justifica pela urgente necessidade de discussão sobre a realidade do idoso no Brasil. Lamentavelmente, nossa sociedade é caracterizada pela desvalorização e discriminação do indivíduo de terceira idade, levando-o ao abandono e à solidão.

Outro aspecto relevante se refere a nossa preocupação com o pequeno número de publicações e pesquisas a respeito do assunto dentro da área de Educação Física. Nesse sentido, consideramos que o profissional de Educação Física deve atuar de forma mais efetiva no estudo e trabalho com a terceira idade, de modo a contribuir para a reversão da situação do idoso no país.

“É fundamental estudar este grupo, suas necessidades, os fatores pessoais e ambientais que levam a terceira idade a estabelecer uma atividade física freqüente, seus objetivos e metas que pretendem alcançar” (SAMULSKI, 1992).

OBJETIVOS

Este estudo possui três objetivos principais, a saber:

Realizar revisão e discussão de literatura sobre o tema da Terceira Idade, bem como sua relação com atividades físicas e motivação;

Traçar o perfil dos idosos que praticam atividades físicas, tendo como amostra o grupo de terceira idade da Escola de Educação Física da UFMG;

Analisar os motivos que levam este grupo à prática de atividades físicas.

DELIMITAÇÕES

A revisão de literatura foi baseada em obras de língua portuguesa, inglesa e espanhola, nas áreas de medicina esportiva, fisiologia do exercício, psicologia e psicologia do esporte.

A pesquisa foi realizada entre os participantes de ambos os sexos do grupo de terceira idade da Escola de Educação Física da UFMG, nas turmas da manhã e da tarde.

METODOLOGIA

Utilizamos como amostra para nosso estudo 53 indivíduos do grupo de terceira idade da Escola de Educação Física da UFMG. Todos os participantes foram informados do caráter anônimo da pesquisa, através de esclarecimento na folha de rosto do questionário (em anexo).

Utilizamos como base para a nossa pesquisa o questionário de motivos sobre qualidade de vida, já existente no Laboratório de Psicologia do Esporte da Escola de Educação Física da UFMG. A partir dele, fizemos o acréscimo de motivos diretamente relacionados à terceira idade, além da exclusão de outros que não nos interessavam. Outra modificação foi a retirada da opção "pouco importante" do questionário, por julgarmos a mesma de difícil entendimento por parte dos entrevistados. Utilizamos também uma folha com questões referentes ao perfil dos entrevistados (em anexo), para análise posterior.

Após elaboração do questionário final (em anexo), distribuímos um total de 80 questionários aos monitores do grupo de terceira idade da UFMG nos turnos da manhã e tarde. Posteriormente, recolhemos um total de 53 questionários respondidos, os quais foram submetidos à análise estatística dos dados, através do programa SPSS. De posse dos resultados, partimos à discussão dos mesmos, quando então julgamos conveniente a classificação dos motivos em fisiológicos, psicológicos e sociais, chegando enfim à conclusão final da pesquisa.

Vale lembrar que paralelamente ao procedimento acima mencionado, realizamos extensa revisão e discussão de literatura sobre o tema terceira idade, relacionando-o com motivação e atividade física.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Perfil dos entrevistados: 52,8% dos entrevistados tem idade entre 50 e 59 anos e 11,3% estão entre 40 e 49 anos de idade. A menor idade encontrada foi de 40 e a maior de 79 anos, sendo a média de idade 58 anos. 9,4% são do sexo masculino e 90,6% do sexo feminino. 26,4% dos entrevistados são "do lar". 54,8% possuem até o 1º grau completo e 13,2% tem o 3º grau completo. 35,8% dos entrevistados praticam atividade física a menos de 1 ano e 45,3% praticam atividade física de 1 a 4 anos. 92,5% praticam atividade física de 3 a 5 vezes por semana. 43,4% dos entrevistados realizam atividade física apenas no grupo de terceira idade da Escola de Educação Física da UFMG. 52,8% tem apenas o acompanhamento do profissional de Educação Física, enquanto 35,8% possuem também o acompanhamento médico.

Grau de importância dos motivos: Os *motivos fisiológicos* foram muito importantes para 67,8% dos entrevistados; os *motivos psicológicos* foram muito importantes para 68,8% e os *motivos sociais* foram muito importantes para 48,6% dos entrevistados.

Segue a análise dos motivos isolados: 88,7% dos entrevistados afirmaram que *prevenir enfermidades* é muito importante e, em virtude disto, praticam atividade física. 79,2% afirmaram ser muito importante *melhorar o condicionamento físico*. A *recuperação das atividades diárias* foi muito importante para 56,6% dos entrevistados e importante para 34% dos mesmos. 47,2% afirmaram ser muito importante *ficar mais forte*. 35,8% dos entrevistados afirmaram que não é importante *aumentar o status social*, enquanto 30,2% disseram que este motivo é muito importante. *Desenvolver mais autoconfiança* foi muito importante para 54,7% dos entrevistados. 35,8% afirmaram que *aumentar a massa muscular* não é importante, sendo este motivo muito importante para 35,8% dos entrevistados. *Reduzir ansiedade e estresse* foi muito importante para 75,5% dos entrevistados. Apenas 9,4% dos entrevistados consideraram como não importante *aumentar o contato social*. *Melhorar a aparência* não foi importante somente para 7,5% dos entrevistados. 81,1% consideraram como muito importante *reabilitar o sistema cardiovascular*. *Aumentar o bem estar corporal* foi muito importante para 84,9% dos entrevistados. 39,6% afirmaram que *fazer amizade com o sexo oposto* não é importante. 75,5% dos entrevistados disseram que é muito importante *manter-se em boa forma*. *Ter prazer em fazer atividade física* foi muito importante para 71,7% dos entrevistados. 66% consideraram como muito importante

Reabilitação articulação, tendão, etc. Emagrecer foi muito importante para 49,1% dos entrevistados, não sendo importante para 15% dos mesmos.

Fazer novas amizades foi muito importante para 58,5% dos entrevistados. 86,8% afirmaram ser muito importante *melhorar o estado de saúde*. *Aumentar o bem estar psicológico* foi muito importante para 81,1% dos entrevistados, não sendo importante apenas para 1 entrevistado (1,9% da amostra). 77,4% disseram que *melhorar a postura* é muito importante. *Sair do sedentarismo* foi muito importante para 73,6% dos entrevistados. *Influência de outras pessoas* foi muito importante para 41,5% dos entrevistados, não sendo importante para 28,3% dos mesmos. 69,8% dos entrevistados afirmaram que *melhorar a disposição física para tarefas diárias* é muito importante. 66% consideraram como muito importante *estabelecer uma rotina mais saudável*, não tendo importância apenas para 1 entrevistado (1,9% da amostra). A *Competência do professor* apareceu como muito importante para 86,8% dos entrevistados. *Aumentar a auto-estima* foi muito importante para 73,6% dos entrevistados. 43,4% consideraram como muito importante *sair de casa/passear*, não tendo importância para 17% dos entrevistados.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Houve predominância dos motivos fisiológicos e psicológicos em relação aos motivos sociais, apesar destes ainda se mostrarem muito importantes para o grupo estudado.

Não houve diferença significativa em relação às faixas etárias analisadas, no que se refere à incidência e importância dos motivos fisiológicos, psicológicos e sociais.

Aguarda-se o envelhecimento para se praticar atividades físicas. Constatação verificada na amostra estudada.

Não deve-se privilegiar, exclusivamente, motivos fisiológicos e princípios do treinamento esportivo no trabalho com indivíduos da terceira idade, uma vez que os motivos psicológicos e sociais influenciam grandemente a prática de atividades físicas neste grupo.

A atividade física na terceira idade deve ser vista de maneira ampla e não restritiva, ou seja, deve abordar aspectos fisiológicos, coordenativos, cognitivos, psicológicos e sociais.

Enfim, é de suma importância que a atividade física na terceira idade mantenha o idoso integrado à sociedade e não confinado em seu próprio meio.

Bibliografia:

- DANTAS, E.H.M. Treinamento físico na terceira idade. Revista de Educação Física, n. 113, 19 sem/1993.
- FEIJÓ, O.G. Corpo e movimento: uma psicologia para o esporte. Rio de Janeiro: Shape Editora, 1992.
- HALOW, H.F., McGAUGH, J.L., THOMPSON, R.F. Psicologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.
- LOPEZ, E.M.Y. A arte de envelhecer. Tradução: Magdalena Léa Barbosa Corrêa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- MATSUDO, S.M. Prescrição e benefícios da atividade física na terceira idade. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 06, n. 04, 1992.
- MAZO, G.Z. Atividade Física: atitude dos idosos frente ao envelhecimento. Santa Maria: Kinesis, n. 7, 1991.
- MEIRELLES, M.A.E. Atividade Física na Terceira Idade: uma abordagem sistêmica. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1997.
- SAMULSKI, D.M. Psicologia do Esporte – Teoria e Aplicação Prática. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 1992.
- SANTIAGO, L.V. Natação para másters: resistindo à velhice. Universidade Gama Filho: Dissertação de Mestrado, 1993.

VERNON, M.D. Motivação humana. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1973.
WEINECK, J. Biologia do Esporte. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1991.

Endereço: Adrilene Marize Muradas Nunes - EEF/UFMG - Rua Montalvânia, 25 - Santa Inês -
Belo Horizonte - MG CEP: 31.080-090 - Telefone: (031) 461-8075 - FAX: (031) 222-1056

GTT.10.3. CENTRO DE DESPORTOS DA UFSC E SEU TRABALHOS COM A TERCEIRA IDADE

Marise Matos Gonçalves*

Resumo: *Com o objetivo de fazer um resgate histórico das atividades oferecidas pelo Centro de Desportos da UFSC aos indivíduos idosos, este trabalho está sendo realizado no município de Florianópolis, junto aqueles que fundaram e que participam do Grupo de Ginástica da Terceira idade da UFSC, que é ligado ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI). Os resultados iniciais mostram que esse trabalho é muito importante pois aponta para o benefício físico, psicológico, social, educacional dos que dele participam, além de mostrar a toda sociedade que a terceira idade é uma fase natural da vida, procurando assim desmistificar os vários entendimentos errôneos que se tem dos idosos, como por exemplo, de que ele é um indivíduo totalmente fora do contexto social.*

Conforme dados de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) nos últimos anos, observa-se o aumento rápido da população idosa. Isso se deve, entre outros fatores, as condições em que vivem os idosos hoje no Brasil - que, embora não tenham ainda as condições ideais para viverem bem salutarmente, economicamente e socialmente, contam com algumas condições de "sobrevivência" que outrora não existia.

Este mesmo Instituto diz ainda que, embora a longevidade esteja aumentando, a população vive em média 70 anos, pois entre outros, o governo com seus planos de aposentadoria suga dos indivíduos todas as suas forças, virtudes, deixando o idoso muitas vezes sem condições de poder "desfrutar" o tempo que vem a dispor, devido ao frágil estado no qual o seu corpo se encontra.

No sentido de procurar melhorar as condições físicas e também psicológicas, sociais, educacionais, etc, do idosos, alguns indivíduos têm procurado organizar grupos - ligados ou não a escolas, universidades, clubes, centros comunitários no Brasil e mais especificamente em Florianópolis.

Entre os vários grupos que atendem e que ao mesmo tempo estudam a terceira idade no município de Florianópolis, no sentido de desmistificá-la, estão os vários grupos de bairro que não são oficializados mas que produzem ótimos trabalhos com a comunidade local, o GETI/UDESC (Grupo de Estudos da Terceira Idade da UDESC), o NETI/UFSC (Núcleo de Estudos da Terceira Idade da UFSC), entre outros.

Pensando neste último grupo citado, o NETI, que funciona na Universidade Federal de Santa e tem já consolidado um trabalho consistente quando se fala em terceira idade, observa-se ser de valiosa importância para sociedade, seja para os idosos que ali freqüentam fazendo seus cursos, seja para a população de forma geral que vai tendo maior consciência do que é ser um idoso, deixando de lado todos aqueles preconceitos arraigados e introjetados pela sociedade através dos discursos que são veiculados pela família, pela escola, pelos meios de comunicação, etc., objetivamos nos a fazer um resgate de como começou tal núcleo, sua história, seu percurso dentro da Universidade, priorizando enquanto um estudo de caso, o atendimento do Centro de Desportos a essa faixa etária, tentando também contribuir para que o entendimento do que ali se faz, se propague cada vez mais.

Para que se possa concretizar tais objetivos, baseamo-nos na pesquisa qualitativa, que segundo CHIZZOTTI (1991:79) é a "... parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, (...). O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados,

* Aluna do Curso de Especialização em Gerontologia da UDESC e Professora do Departamento de Recreação e Prática Desportiva/UFSC.

conectados por uma teoria explicativa", utilizando para esta pesquisa descritiva o método de estudo de caso já que há a preocupação em coletar os dados em uma das unidades que trabalham com a terceira idade, sem a preocupação com a generalização.

O instrumento a ser utilizado utilizado na busca das informações - ou coleta de dados - necessários à pesquisa foi uma entrevista não-estruturada -guiada pelos objetivos deste. E, para interpretação e análise dos dados a serem coletados junto ao NETI, utilizar-se-a o Método de Análise de Conteúdos, cujo objetivo visou compreender com mais critérios os conteúdos que se manifestaram explicita ou implicitamente nos textos, reduzindo o volume de informações obtidos através da coleta de dados. (CHIZZOTTI,1991).

O Projeto Do Núcleo De Estudos Da Terceira Idade

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI - foi fundado no ano de 1982 - a partir de reuniões, grupos de estudos para atender os indivíduos que estão chegando a esta fase da vida a ser encarada como um estágio natural de nosso ciclo vital, já que para muitos a velhice é *"é um lugar lúgubre deserto. Não é descrito com brochuras coloridas de agências de viagens. Ao contrário, por milhares de anos, tem sido mostrado como um quadro de sofrimento, doença e pobreza"* SKINNER & VAUGHAN (1985:19)

Para que o NETI, possa conduzir seus trabalhos com boa credibilidade a qual foi agraciada pela comunidade acadêmica e sociedade, foram estabelecidas alguns princípios norteadores das ações por ela desenvolvidas ou desencadeadas, que são: a) Visão do homem como ser histórico que se realiza no mundo; b) O homem tem a possibilidade de aprender durante toda a sua existência; c) A valorização da pessoa idosa se concretiza no reconhecimento de seu potencial e no incentivo ao seu engajamento responsável e participativo na sociedade; d) O idoso despertado para a ação renovadora na área gerontológica é o agente por excelência para colaborar no equacionamento das questões sociais brasileiras.

A partir desses princípios tem-se também os objetivos, os quais dizem em seu texto:

- ampliar e sistematizar o conhecimento da gerontologia;
- formar recursos humanos nos diversos níveis;
- manter atividades interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão;
- divulgar e desenvolver ações institucionais e interinstitucionais;
- assessorar entidades na organização de programas de valorização idoso;
- oferecer subsídios para uma política de resgate do papel do idoso na sociedade

brasileira.

Para fazer caminhar todos esses projetos, objetivos, o NETI conta com uma equipe Multidisciplinar formada por professores da UFSC e especialistas de várias áreas do conhecimento (Enfermagem, Educação Física, Psicologia, etc) além de contar também com a ajuda dos estagiários, bolsistas da graduação e pós-graduação, funcionários que completam a estrutura pessoal deste núcleo.

Dando conta de concretizar os objetivos acima citados, este núcleo oferece várias ações, programas, cursos à comunidade idosa, ou àqueles indivíduos que queiram trabalhar com com os idosos. que são:

- 01) Curso de Formação de Monitores da ação gerontológica;
- 02) Curso de Especialização de Gerontologia;
- 03) Intercâmbio comunitário em Gerontologia;
- 04) Os Avós na Universidade;
- 05) Grupos de Estudos e Interações Humanas;
- 06) Grupo de Convivência "5 de Maio";
- 07) Grupo de Crescimento Pessoal;
- 08) Grupo de Encontro de Amigos;
- 09) Inglês;

10) Estágios Curriculares e Extra-Curriculares;

11) Grupo Interdisciplinar de Gerontologia (GIG/HU) realizado no Hospital Universitário;

12) Grupo de Danças Folclóricas (desenvolvida pelo Departamento de Recreação e Prática Desportiva do Centro de Desportos da UFSC);

13) Ginástica para a Terceira Idade.

Todas essas ações são necessárias para que possamos através da universidade - que ALVES(1992:54) descreve como *"instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer,...lugar da pesquisa, ... socialização do saber , na medida em que divulga conhecimentos"*,- desmistificar cada vez mais a errônea visão de que o idoso é uma pessoa fora de um contexto social (SIEDLER, 1983)

O CDS e as Atividades Oferecidas:

O Centro de Desportos, é dentro da Universidade Federal de Santa Catarina, a referência da comunidade acadêmica e também da sociedade no que diz respeito a produção de conhecimento acerca da prática pedagógica da Educação física bem como da prática da atividade física e saúde. Ali são desenvolvidos estudos, pesquisas, projetos de extensão no sentido de melhorar, ampliar e legitimar cada vez mais a discussão sobre várias questões ligadas a Educação Física, seja ela voltada para o esporte, saúde ou educação, discussões essas respaldadas em estudos de qualidade produzidos outrora.

Referindo-me mais a respeito da prática da Educação Física numa perspectiva de saúde, trago alguns exemplos de grupos, projetos de extensão como: Grupo Vida Ativa (ligado ao Núcleo de Pesquisa em Atividade Física - NUPAF/UFSC), Atividades Físicas para Idosos (ligado ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI/UFSC).

No sentido de começar a esplanação acerca do trabalho do NETI no CDS, fazemos um resgate histórico inicial do grupo que participa das atividades físicas para a terceira idade, ligadas ao NETI, alvo deste estudo.

No ano de 1985, o NETI, em seus tempos primórdios, começou os contatos com uma Professora do CDS/UFSC (professora de Departamento de Recreação e Prática Desportiva) para ela comesse a trabalhar com aulas de Educação Físicas ao público da terceira idade da comunidade local à UFSC.

Nos primeiros tempos, o grupo era formado por apenas cinco idosas (os homens a princípio eram resistentes a essa prática).

O principal objetivo naquele momento era o de chamar atenção aos idosos quanto a importância e os benefícios que a prática regular, acompanhada de orientações, pode trazer aos indivíduos, bem como a conscientização corporal, a redescoberta do próprio corpo (só lembrados pelos indivíduos quando estes são jovens, pois depois disso essa preocupação é esquecida em detrimento dos afazeres domésticos, bem como ao pouco, ou inexistente incentivo dado ao "cuidar do corpo" em tempos remotos.

No decorrer da aulas de Educação Física, eram observadas alguns comportamentos, os quais não poderiam ser radicalmente mudados, pois aqueles modos de ser, agir faziam parte da cultura, do estilo de vida dos idosos. Entre elas eram observadas, não só naquele grupo, mas também no comportamento de vários idosos:

- * não utilização de roupas ideais para prática de atividades físicas;

- * vergonha do seu próprio corpo (quanto mais velhos mais escondidos)

Mas, as mudanças graditivamente aconteceram, a princípio usavam roupas adequadas a prática da atividade física apenas durante a aula (eles as traziam em suas bolsas), mas posteriormente as idosas foram se acostumando e gostando de usar roupas diariamente, passando, posteriormente, a usar um uniforme.

Essa atitudes, segundo relato (por escrito) da Professora levou as alunas a aceitarem e valorizarem seus corpos , cujo seu entendimento deve ir além "corpo substancial", ou seja, corpo

e mente ou corpo e espírito enquanto substâncias isoladas, delimitadas, pertencentes a esferas, mundos diferentes (TAMBOER, in ANDREZZO, 1996)

A ampliação do grupo aconteceu de forma gradativa, sempre com a participação maior por parte das mulheres. E aproximadamente em 1987 o grupo já tinham em torno de 40 alunos, que vieram através da divulgação feita pelos próprios praticantes.

Além da conscientização corporal, melhoria no aspecto salutar, outro ponto positivo que se percebe nesse grupo é a socialização entre seus membros (até então formada quase que em sua totalidade por mulheres).

Para trazer os homens para a prática de atividades físicas foi formado, a princípio uma turma de homens com professor também do sexo masculino, resultando ainda na baixa procura desse grupo pela atividade física

Mas, em 1988 foi formado grupos de atividades físicas para casais, o que ampliou o número de idosos que procurou esse grupo, porém ainda hoje é em menor proporção comparados às mulheres.

Tendo reconhecimento e projeção perante a sociedade, recomendado por vários médicos a procura por esses "serviços" aumentou bastante nos últimos anos.

Outra coisa que existe nos trabalhos do NETI, desenvolvidos no Centro de Desportos são as danças folclóricas, onde os idosos são os participantes, os atores e atrizes da "festa". Essa dança tem também um objetivo em si enrustido, que vai além das apresentações, que é o resgate da cultura açoriana.

Concluindo essa breve esplanção acerca do trabalho desenvolvido no CDS com a terceira idade, podemos ver que, embora esta pesquisa esteja ainda em andamento, a Atividade Física é importante para que as pessoas tenham consciência de, entre outras coisas, que são indivíduos que podem produzir, criar, viver melhor.

Referências Bibliográficas:

ALVES, Nilda (org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

ANDREZZO, Raquel. Et al. Formação acadêmica e realidade profissional. UFSC/Florianópolis: 1996 (mimeo)

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

SIEDLER, Mônica J. Idoso e sociedade: aspectos sociológicos. In HUTZ, Arhon et al. Temas de geriatria e gerontologia. Porto Alegre, RS: Fundo Editorial BYK, 1983.

SKINNER, B.F. et al. Viva bem a velhice. São Paulo: Educação. Summus, 1985.

Endereço: Marise Matos Gonçalves - Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88.040 - 900

GTT.10.4. O PROCESSO DE EVASÃO NO PROJETO DE ATIVIDADES FÍSICAS IDOSOS EM MOVIMENTO - MANTENDO A AUTONOMIA (PROJETO IMMA)

Lúis Carlos Lira*

Resumo: O estudo tem como objetivo identificar as possíveis causas da evasão de 47 idosos do projeto de atividades físicas Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia, no primeiro semestre do ano de 1996. Após consulta a literatura foi elaborado um questionário do tipo semi-estruturado. Ao analisarmos os resultados percebemos não haver uma única causa, mas sim um conjunto de fatores que levaram os idosos a evadir-se.

O Projeto Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia (Projeto IMMA) iniciou seus trabalhos de intervenção num primeiro pólo, no Posto de Assistência Médica (PAM) - São Francisco Xavier, do Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS). As aulas oferecidas combinavam ginástica e dança e eram ministradas na sala de espera do setor de Odontologia, então ocioso no horário da tarde. Este local foi escolhido pelo grupo de intervenção por ser mais reservado e adequado para preservar a integridade física dos idosos. O grupo inicial contou com o envolvimento de 48 idosos (81% de mulheres, 19% de homens), aposentados, com idade entre 62 e 87 anos, (FARIA JUNIOR, RIBEIRO, 1995) todos, segundo a visão *conexa de classe social* (OSSOWSKI *apud* FARIA JUNIOR *In: FARIA JUNIOR et al*, 1995), integrantes da classe trabalhadora (açougueiros, domésticas, lavadeiras, costureiras, operários da construção civil etc.). Nenhum era filiado à qualquer associação de aposentados, de moradores, de categorias profissionais ou a partido político. Em relação à prevalência de doenças, 58% sofriam de hipertensão, 29% de artrose, 12% de diabetes (FARIA JUNIOR, RIBEIRO, *op. cit.*).

Nos dois anos seguintes do desenvolvimento do Projeto IMMA com a abertura do segundo pólo, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, observou-se um aumento na adesão ao programa, elevando-se para 103 o número de idosos (85,5% de mulheres, 14,5% de homens) participantes do Projeto. Mais tarde ocorreram: a viagem de estudos à França da médica Helena de Barros Campos de Carvalho, uma dos mentores do Projeto (e sua principal incentivadora) e a passagem da administração do PAM da São Francisco Xavier para a UERJ, de forma a transformá-lo no primeiro PAM Universitário da América Latina. Com a assunção da nova administração, o setor de Odontologia que era ocioso à tarde, começou a funcionar também nesse horário. Desta forma, o Projeto IMMA ficou sem espaço físico no PAM, obrigando a transferência das turmas para o *campus* da UERJ, no Maracanã.

Então, a partir do primeiro semestre do ano de 1996 percebeu-se a evasão de 47 idosos (89,37% de mulheres e 10,63% de homens) do programa de atividades físicas oferecido pelo Projeto IMMA na UnATI, o que induziu-nos à investigação as principais causas dessa evasão.

Por seu turno, a revisão da literatura efetuada revelou não ser este um problema novo, ou específico do Projeto IMMA. Vários estudos internacionais já vêm há algum tempo discutindo o tema *adesão-evasão-reinserção em programas de atividades físicas* (DISHMAN, 1988; LIRA, 1996). Entretanto estes fenômenos são mais estudados em relação à crianças (GARRIGÓS *et al.*, *In: CHIRIVELLA*, 1995), adolescentes (CARRATALÁ *et al.*, *In: CHIRIVELLA*, *op. cit.*; PUIG, VILLAMARÍM, *In: CHIRIVELLA*, *op. cit.*), e em relação ao desporto competitivo (FONSECA, PEREIRA, 1995). A literatura indica ainda que o desencorajamento pela prática de atividades físicas costuma estar relacionado com fatores psicológicos, sendo a *motivação* o mais importante

* Licenciando em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Orientadores: Alfredo G. de Faria Junior e Maria das G. Costa Ribeiro

(HOWELL, ALDERMAN, 1967).

Os estudos sugerem a possibilidade de haver fatores motivacionais que propiciam o engajamento das pessoas em práticas regulares de atividades físicas (BIBBLE *In*: BIDDLE, 1987; BIDDLE *In*: ARMSTRONG, SPARKES, 1991).

Segundo Dorothy V. Harris (1976) vários autores desenvolveram teorias para justificar e apontar os fatores motivacionais que levam os indivíduos à prática de atividades físicas. Dentre as que foram abordadas no seu estudo destacamos as seguintes teorias: controle da catarse, do relaxamento e diversão, da sublimação, do relacionamento pessoal, do enriquecimento da vida, do meio ambiente e da satisfação.

No primeiro caso, *controle da catarse*, a atividade física (sob a forma de jogo) pode servir como uma válvula de escape da agressividade inerente no ser humano e desta maneira a atividade física proporcionará uma liberação destas tensões e “*purgar o indivíduo de tendências anti - sociais, sexuais, etc.*” (FARIA JUNIOR, 1969. p. 33).

A teoria do *relaxamento e diversão* preconiza que a atividade física dá oportunidade ao indivíduo de escapar do tédio do trabalho ou de seu cotidiano, exercendo esforços para haver um completa transição em seu ritmo de vida.

Na teoria da *sublimação* a atividade física pode padronizar condutas, o que proporcionará ao indivíduo meios para se desvencilhar das frustrações e das pressões freqüentemente exercidas pela sociedade e que em geral nos atormentam.

A *realização pessoal* é a característica psicológica necessária para que conduza o indivíduo a realização de um objetivo e chegar a satisfação. Através da atividade física o indivíduo pode experimentar a sensação de realização, para ter aprovação, para conseguir, para dominar, para expressar suas necessidades e desejos.

A teoria do *enriquecimento da vida* crê que a atividade física serve para realizar e proporcionar uma nova dimensão da vida. A prática de atividades físicas dá maior profundidade e caminho a vida e pode proporcionar a busca de um ideal pessoal, reforçando positivamente deste modo o conceito do valor e utilidade pessoal. A participação pode também iluminar um vazio na vida e enriquecer o bem estar de cada indivíduo.

A teoria do *meio ambiente* é apresentada como sendo este um fator importante na prática da atividade física pois, ao se alternarem os locais de prática, poderá proporcionar um importante papel cultural.

A teoria do *desejo de satisfação* aponta a atividade física como propiciadora de um pequeno mundo onde o indivíduo tem todas as propriedades para a satisfação de seus sonhos. Os sonhos podem ser satisfeitos de modo que na vida real isso não seria possível.

Além dessas teorias apresentadas, Athayde Ribeiro da Silva (1967) destaca alguns fatores motivacionais para a prática de atividades físicas: a *necessidade de sensação*, onde as atividades lúdicas provocam no ser humano o prazer, por despertar o comportamento infantil que permanece latente no ser humano por toda a vida. Essa procura da sensação do prazer, faz com que o indivíduo pratique a atividade física sem se preocupar com: a alta performance; a *necessidade de afiliação* ao meio social, - a demonstração de força ou de habilidade motora; a *dificuldade de afirmação em nível superior*; a busca de sucedâneos para insatisfações, frustrações e insucessos na vida e, finalizando, o *papel do corpo* como situação motivante, (a atividade física constitui eficiente meio de esclarecimento da função do corpo e da noção da sua imagem, podendo desempenhar atuação benéfica, construtiva, e até terapêutica, como nos casos de inferioridade física).

Podemos perceber que as motivações são de natureza e origem diversas, atendem a múltiplos vetores da personalidade e satisfazem a complexas experiências, desde o campo social até o individual sendo que neste merecem destaque especial as cargas afetivas e os mecanismos motores.

Portanto, há necessidade de discutirmos a motivação através de modelos teóricos

explicativos, já que o fator psicológico é apontado como sendo o mais importante preditor para a prática e o desencorajamento da atividade física (HOWELL, ALDERMAN, 1987).

A motivação pode ser entendida como um conjunto de fatores e condições que proporcionam uma ação do indivíduo, que pode ser para realização ou não das atividades físicas.

Para Olavo Guimarães Feijó (1992) a motivação é um processo de mobilizar as necessidades pré-existentes que sejam relacionadas com os tipos de comportamento capazes de satisfazê-las. Então, quando a pessoa percebe a vantagem de se mobilizar para satisfazer suas necessidades, irá sempre se interessar em manter esse comportamento.

A literatura nos indica que a motivação pode ser vista sob dois ângulos: intrínseco ou extrínseco (FARIA JÚNIOR, 1969). O primeiro, também chamado de auto motivação (BRITO, 1994), motivação própria (BIDDLE, 1987) e motivações primárias (BRITO, *op. cit.*) refere-se ao interesse, ao desejo e ao prazer de participar que atuam no espírito dos indivíduos para levá-los a ação. O segundo ângulo refere-se ao uso de incentivos, como prêmios, recompensas, graus etc., ou por valores de ordem social, relacional, afirmação, hierarquia, diferença (*ibid.*).

A partir do quadro teórico apresentado sobre motivação mas sem desconsiderar outras possibilidades, percebemos que a motivação é um dos fatores que poderia favorecer a adesão dos idosos a programas de atividades físicas. Isto, considerando-se que a adesão poderia se dar na busca de uma melhoria na saúde, na condição física ou, simplesmente, para conseguir ampliar o relacionamento social (MARTINEZ, CHIRIVELLA, *In: CHIRIVELLA, op. cit.*).

Embora se possa admitir a existência de um considerável volume de trabalhos sobre o tema que vimos desenvolvendo, os estudos da motivação dos adultos (BARBANTI, STEFANELO, 1989) e dos idosos (TUBIO, SÁNCHEZ, *In: TUBIO et al.*, 1992; SCHMIDT, 1994) em relação as atividades físicas são mais recentes, uma vez que começaram a ser desenvolvidos a partir dos anos 80 (BRITO, *apud LIRA, op. cit.*).

Hoje já se sabe que a continuidade da participação do idoso em programas de atividades físicas poderia se dar pelos mesmos motivos que o fizeram a eles aderir. Mesmo que a adesão se dê pela procura da melhoria da saúde, a continuidade se associaria com a diversão que o programa proporciona e o apoio social recebido (MARTINEZ, CHIRIVELLA, *op. cit.*). As razões para que o idoso abandone um programa podem se apresentar de diferentes maneiras que, por exemplo, se refeririam a grande distância a ser percorrida para o local da atividade (*ibid.*), desconforto com exercícios propostos (DISHMAN, *op. cit.*), a falta de entusiasmo para fazer os exercícios (FARIA JUNIOR, 1991a), ausência de apoio dos familiares (ANDREW, *apud DISHMAN, op. cit.*), dificuldade financeira para custeamento das tarifas de transporte (FONSECA, 1992), e oferta de atividades desestimulantes (NITSCH, 1980).

Foi dentro deste quadro teórico que nosso trabalho foi desenvolvido. A primeira iniciativa para desencadeá-lo foi a preparação de uma lista completa com o nome dos idosos evadidos. Para tal, foram feitas comparações da lista de inscrição no Projeto com as pautas de frequência e os registros de controle de pressão arterial (procedimento-padrão que precede as aulas ministradas), cobrindo os meses relativos ao primeiro semestre de 1996. A partir desta identificação nos dirigimos ao PAM e, juntamente com a médica Helena Carvalho, o assistente administrativo senhor Max e com o apoio de membros da Associação dos Idosos do PAM - São Francisco Xavier, levantamos os números dos telefones e endereços constantes nos arquivos que continham os prontuários médicos dos idosos.

Para identificar as possíveis causas que levaram a evasão dos idosos, efetuaram-se entrevistas do tipo semi-estruturado (FARIA JUNIOR, 1991b), com um roteiro contendo as seguintes itens: descrença na possibilidade de melhoria da saúde através das atividades físicas, atitudes inadequadas de professores e/ou estagiários para com eles, dificuldades em relacionar-se com outros idosos do grupo, perda do interesse e prazer pela atividade física, distância percorrida para chegar ao local das aulas, inadequabilidade dos exercícios propostos, falta de apoio familiar, ausência temporária da médica responsável pelo atendimento geriátrico, horário inadequado,

novo local para as aulas no *campus* Maracanã, da UERJ, e atribuições e responsabilidades atuais. O meio escolhido para agilizar a realização das entrevistas foi o telefone (RUMMEL, 1972). Isto, entretanto, esbarrou em algumas dificuldades, tais como: somente 59,5% dos idosos, tinham telefone para contato em seus prontuários

Após a análise do material coletado, ficou claro não existir apenas uma causa, mas sim um conjunto de fatores que levaram os idosos a se evadirem do Projeto IMMA. Seguindo ordem crescente, os mais citados foram: (a) acometimento de doenças no período (crises hipertensivas, piora no quadro de artroses, submissão a cirurgias oftalmológicas, agravamento da sintomatologia do mal de *Parkinson*, ocorrência de fraturas e dores na coluna vertebral); (b) horários inadequados para dias quentes (embora a equipe de intervenção suspenda as aulas em dias em que a temperatura está muito elevada) e muito próximos à hora do *rush*; (c) mudança do local das aulas para o *campus* Maracanã da UERJ, dificultando os deslocamentos devidos à maior distância a percorrer, e (d) ocorrência de três óbitos, todos de homens, no período em que estiveram afastados do Projeto.

As causas menos citadas foram: (a) desinteresse pela atividade física oferecida pelo Projeto; (b) perda do interesse e do prazer pela atividade física; (c) falta do incentivo e apoio familiar. Nenhum dos entrevistados citou como causas: (a) ausência da médica Helena Carvalho, responsável pelo atendimento geriátrico; (b) problemas de relacionamento com o restante do grupo; (c) tratamento incorreto ou inadequado por parte dos professores e/ou estagiários que, ao contrário, foram elogiados e apontados como os mais importantes fatores para a permanência no Projeto. Os entrevistados declararam ter travado um relacionamento mútuo de grande atenção e respeito, onde avulta o carinho a eles dispensado por parte dos professores e estagiários atuantes no Projeto.

Quando questionados à respeito das atividades e responsabilidades atualmente exercidas, alguns responderam que estavam se ocupando com os serviços do lar e outros, como: (a) terem sido obrigados a voltar a trabalhar para complementar a renda familiar, prejudicada pelo plano de ajuste monetário imposto ao país (*Plano Real*), (b) cuidar de parentes adoentados, (c) viagens efetuadas.

Identificamos também uma combinação de causas que parecem ter favorecido a evasão, tais como: (a) novas tarefas de rotina (conduzir os netos à escola) coincidindo com os horários das aulas, (b) surgimento de dificuldades para realizar alguns exercícios, devido a limitações causadas pela evolução de doenças, acarretando temor de ser rejeitado ou excluído pelo restante do grupo.

Em resumo, algumas razões mencionadas como causadoras da evasão dos idosos do Projeto IMMA já foram superadas. Assim, com o retorno da médica Helena Carvalho foi possível iniciar as gestões para a reabertura do pólo I, em novo local do PAM e com novo horário, distanciado da hora do *rush*. Parece que, o simples contato para a realização da entrevista funcionou como fator incentivador, já se constatando um paulatino retorno dos idosos que se *tinha evadido*. Entretanto, questões relacionadas a circulação de informações e os esclarecimentos sobre os benefícios da atividade física para a manutenção da saúde, ainda não foram enfrentadas de forma mais efetiva que se alcancem os objetivos do Projeto IMMA.

Referências bibliográficas:

- BARBANTI, Valdir José, STEFANELO, Lourdes Lado. Motivos e percepções da prática de atividades físicas em adultos paulistanos. In: IX Congresso Brasileiro/II Simpósio Internacional de Medicina Desportiva. São Paulo, 1989. *Anais* (Temas Livres). São Paulo: Federação Brasileira de Medicina Desportiva/ Sociedade Paulista de Medicina Desportiva.
- BIDDLE, Stuart J.H. Exercise motivation: In: BIDDLE, Stuart J.H. (ed.). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: Ling Publishing House, 1987.

- BIDDLE, Stuart J.H. Motivating achievement in physical education. a psychology of success and failure. In: ARMSTRONG, Neil, SPARKES, Andrew (eds.). **Issues in Physical Education**. London: Cassel Educational, 1991.
- BRITO, António de Paula. **Psicologia do desporto**. Lisboa: Omniserviços, 1994.
- CARRATALÁ, Vicent et al. Motivos de participación deportiva en la adolescencia: diferencias entre practicantes y no practicantes. . In: CHIRIVELLA, Enrique Canton (ed.). **V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte**. Valencia, 1995. Comunicaciones... Valencia: Universitat de València, 1995. 179p. p.161-162.
- DA SILVA, Athayde Ribeiro. **Psicologia esportiva e preparo do atleta**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- DISHMAN, Rod K.(ed.). **Exercise adherence. Its impact on public health**. Champaign: Human Kinetics, 1988.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Introdução à Didática de Educação Física**. Rio de Janeiro: MEC, 1969b
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Idosos e atividade física**. Rio de Janeiro: UERJ, 1991a.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. **Metodologia da pesquisa em educação física**. Rio de Janeiro: UERJ, 1991b.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia - população alvo e expectativas. In: FARIA JUNIOR et al. Pesquisas do Projeto IMMA. **Resumos**. Rio de Janeiro. UERJ/SR3,1995. 44p. p19.
- FARIA JUNIOR, Alfredo G. de, RIBEIRO, Maria G. Costa. **Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia: evolução e referencial teórico**. Rio de Janeiro: EdiUERJ/UnATI, 1995.
- FEIJÓ, Olavo Guimarães. **Corpo em movimento: uma psicologia para o esporte**. Rio de Janeiro: SHAPE Editora Ltda., 1992.
- FONSECA, A.M., PEREIRA, M.J. Motivos que levam os jovens a iniciar a prática de Andebol. Será que os treinadores conhecem? In: IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa. Coimbra, 1995. **Resumos...** Coimbra: Universidade de Coimbra, 1995. p.Psi-3.
- FONSECA, Denise F. G. da. **A adesão a um programa de natação para asmáticos. Memória de Licenciatura**. Rio de Janeiro. UERJ, 1992.
- GARRIGÓS, Josep F. Sirera et al. Motivos para inscribirse en una escuela de fútbol: perfil de los alumnos de la Escuela de Fútbol del C.D. Alcoyano. In: CHIRIVELLA, Enrique Canton (ed.). **V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte**. Valencia, 1995. **Comunicaciones...** Valencia: Universitat de València, 1995. 179p. p. 90-96.
- HARRIS, Doroty V. ? **Por qué practicamos deporte?: razones somatopsíquicas para la actividad física**. Barcelona: Editora Jims, 1976.
- HOWELL, M.L., ALDERMAN, R.B. Psychological determinants of fitness. **Symposium on Physical Activity and Cardiovascular Health**, 1987. n. 96. p.721-726.
- LIRA, Luís Carlos. A motivação e adesão ao programa de atividades físicas para idosos da UnATI/UERJ. In: 5ª Semana de Iniciação Científica, Rio de Janeiro, 1996. **Resumos...** Rio de Janeiro: UERJ/SR2, 1996. 274p. p. 41.
- MARTINEZ, Luis Mayor, CHIRIVELLA, Enrique Canton. Motivación y emoción. El planteamiento cognitivo-motivacional y emocional en la actividad física y el deporte - perspectivas actuales.V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, 1995. **Comunicaciones...** Valencia: Universitat de València, 1995. 179p.
- NITSCH, Jürgen. Técnicas de motivação no esporte. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, Brasília. n.46, p.35-46, 1980.
- PUIG, Joan, VILLARARÍN, Francisco. Motivación y autoeficacia durante la iniciación deportiva en tenis. V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, 1995. **Comunicaciones...** Valencia: Universitat de València, 1995. 179p. p.103-109.

- RUMMEWL, Francis, J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- SCHMIDT, D. About the chance to motivate elderly people fir a regular physical exercise. In: World Congress Physical Education and Sport 94 [Changes and Challenges]. 1994, Berlin. **Proceedings...** Berlin: AIESEP, 1994. p.259.
- TUBÍO, José Carlos Caracuel, SÁNCHEZ, José Carlos Jaenes. Psicología de la tercera edad. In: TUBÍO, José Carlos Caracuel et al. (eds.). Medicina deportiva en la tercera edad. Málaga: UNISPORT, 1992. **Cuadernos Técnicos del Deporte** n. 19. p.17-38

Endereço: Rua José Ortiz, n. 60/102b - Méier -Rio de Janeiro - Cep: 20725-070

GTT.10.5. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE PARA OS IDOSOS.

Edmundo de Drummond Alves Junior *

Resumo: Os profissionais que se investem nesta nova atividade social que é a ginástica específica para grupo de idosos tem uma responsabilidade que ultrapassa o simples preencher do tempo de aposentados com uma prática qualquer. O que leva os idosos a praticar, quais os objetivos dos professores, o que verdadeiramente ocorre nestas aulas? A partir da utilização do tempo da aula procuramos introduzir a discussão da qualidade dos conteúdos apresentados (SIEDENTOP 1994). Percebida como parte da educação permanente, a educação física gerontológica ainda está em construção (CAMUS 1985). O desafio deve ser no sentido de se liberar do modelo de uma educação física adaptada que se utiliza do que se faz na escola, infantilizando o idoso, para propor uma educação física apropriada, específica a este público.

Mas quem afinal são estes idosos de quem vamos falar?

Ao tomarmos o ano de 1900 como exemplo, observamos que as pessoas que hoje atingem sessenta anos, 'idade mítica' que norteia os sistemas de aposentadoria da metade deste século, quando comparados aos velhos que hoje tem a mesma idade, não são os mesmos, quer seja em relação a saúde como também de oportunidades sociais. Não queremos dizer com isto que as desigualdades sociais tenham terminado e que os asilos, tipo verdadeiros depósitos de velhos tenham acabado. O que queremos dizer, é que a velhice sempre existiu, o que fundamentalmente mudou, é que neste final de século as pessoas idosas envelhecem diferentemente. Existe uma maior 'visibilidade social': eles estão nas ruas, se organizam, reivindicam, praticam atividades física, enfim este novo envelhecer é uma experiência social inédita (LEMIEUX, 1990). Patrice Bourdelais, em 1993 estudando o envelhecimento da população francesa, considera que há um "rejuvenescimento dos sexagenários". De uma certa forma, conforme a classe social a que pertencem podemos dizer o mesmo para a população brasileira.

A reinvenção da velhice

Foi na França que surgiu um novo vocábulo que procurava traduzir uma nova definição de velhice, a terceira idade, que traz e impõe novos comportamentos sociais aos idosos. Criou-se um mito onde generalizava-se a possibilidade de todos viverem um período sem imposições, fazendo tudo que fosse desejado. Remi Lenoir (1979) evidenciou com pertinência que esta seria mais uma invenção social que serve como ideologia pública, procurando dar a velhice uma identidade positiva e "entre outras uma generalização dos sistemas dos sistemas de aposentadoria cuja aplicação é a relação lógica da expansão dos que vivem de salário e do modo de administração da força de trabalho que os acompanha".

A terceira idade apareceu na análise positiva dos 'expertos', aqueles que falavam em nome dos velhos, como uma nova esperança de viver, uma maneira mais satisfatória e diferente de outras épocas para estes que eram tristemente vividos como últimos anos de vida. Nós estamos totalmente de acordo com os pesquisadores que criticam o corte arbitrário da vida em três, ou como mais recentemente tem-se proposto, em quatro idades. No momento em que se observa o fracasso deste mito que é a terceira idade vemos surgir a quarta idade¹ foco das novas discussões das políticas de velhice na Europa.

Entretanto, reconhecemos que no Brasil ainda não amadurecemos estas reflexões e

* Professor Mestre do Departamento de Educação Física GEF, da Universidade Federal Fluminense - UFF
Doutorando em Educação Física na Universidade Rennes 2

¹ Como nova imposição cultural condenando os que tem mais de 75 anos a um estado de dependência, a quarta idade.

- RUMMEWL, Francis, J. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Globo, 1972.
- SCHMIDT, D. About the chance to motivate elderly people fir a regular physical exercise. In: *World Congress Physical Education and Sport 94 [Changes and Challenges]*. 1994, Berlin. **Proceedings...** Berlin: AIESEP, 1994. p.259.
- TUBÍO, José Carlos Caracuel, SÁNCHEZ, José Carlos Jaenes. Psicologia de la tercera edad. In: *TUBÍO, José Carlos Caracuel et al. (eds.) Medicina deportiva en la tercera edad*. Málaga: UNISPORT, 1992. **Cuadernos Técnicos del Deporte** n. 19. p.17-38

Endereço: Rua José Ortiz, n. 60/102b - Méier -Rio de Janeiro - Cep: 20725-070

GTT.10.5. POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DE QUALIDADE PARA OS IDOSOS.

Edmundo de Drummond Alves Junior *

Resumo: Os profissionais que se investem nesta nova atividade social que é a ginástica específica para grupo de idosos tem uma responsabilidade que ultrapassa o simples preencher do tempo de aposentados com uma prática qualquer. O que leva os idosos a praticar, quais os objetivos dos professores, o que verdadeiramente ocorre nestas aulas? A partir da utilização do tempo da aula procuramos introduzir a discussão da qualidade dos conteúdos apresentados (SIEDENTOP 1994). Percebida como parte da educação permanente, a educação física gerontológica ainda está em construção (CAMUS 1985). O desafio deve ser no sentido de se liberar do modelo de uma educação física adaptada que se utiliza do que se faz na escola, infantilizando o idoso, para propor uma educação física apropriada, específica a este público.

Mas quem afinal são estes idosos de quem vamos falar?

Ao tomarmos o ano de 1900 como exemplo, observamos que as pessoas que hoje atingem sessenta anos, 'idade mítica' que norteia os sistemas de aposentadoria da metade deste século, quando comparados aos velhos que hoje tem a mesma idade, não são os mesmos, quer seja em relação a saúde como também de oportunidades sociais. Não queremos dizer com isto que as desigualdades sociais tenham terminado e que os asilos, tipo verdadeiros depósitos de velhos tenham acabado. O que queremos dizer, é que a velhice sempre existiu, o que fundamentalmente mudou, é que neste final de século as pessoas idosas envelhecem diferentemente. Existe uma maior 'visibilidade social': eles estão nas ruas, se organizam, reivindicam, praticam atividades física, enfim este novo envelhecer é uma experiência social inédita (LEMIEUX, 1990). Patrice Bourdelais, em 1993 estudando o envelhecimento da população francesa, considera que há um "rejuvenescimento dos sexagenários". De uma certa forma, conforme a classe social a que pertencem podemos dizer o mesmo para a população brasileira.

A reinvenção da velhice

Foi na França que surgiu um novo vocábulo que procurava traduzir uma nova definição de velhice, a terceira idade, que traz e impõe novos comportamentos sociais aos idosos. Criou-se um mito onde generalizava-se a possibilidade de todos viverem um período sem imposições, fazendo tudo que fosse desejado. Remi Lenoir (1979) evidenciou com pertinência que esta seria mais uma invenção social que serve como ideologia pública, procurando dar a velhice uma identidade positiva e "entre outras uma generalização dos sistemas dos sistemas de aposentadoria cuja aplicação é a relação lógica da expansão dos que vivem de salário e do modo de administração da força de trabalho que os acompanha".

A terceira idade apareceu na análise positiva dos 'expertos', aqueles que falavam em nome dos velhos, como uma nova esperança de viver, uma maneira mais satisfatória e diferente de outras épocas para estes que eram tristemente vividos como últimos anos de vida. Nós estamos totalmente de acordo com os pesquisadores que criticam o corte arbitrário da vida em três, ou como mais recentemente tem-se proposto, em quatro idades. No momento em que se observa o fracasso deste mito que é a terceira idade vemos surgir a quarta idade ¹ foco das novas discussões das políticas de velhice na Europa.

Entretanto, reconhecemos que no Brasil ainda não amadurecemos estas reflexões e

* Professor Mestre do Departamento de Educação Física GEF, da Universidade Federal Fluminense - UFF
Doutorando em Educação Física na Universidade Rennes 2

¹ Como nova imposição cultural condenando os que tem mais de 75 anos a um estado de dependência, a quarta idade.

mesmo parte do meio acadêmico ainda utiliza o termo indiscriminadamente. Já na França, nem mesmo os idosos estão aceitando este eufemismo que tenta camuflar as desigualdades sociais, é necessário "fazer cair estes conceitos tornados evidentes como terceira idade e quarta idade." (MORIN, 1991)

A aposentadoria não serve mais ao repouso

O argumento da importância de se praticar durante todas as épocas da vida algum tipo de atividade física parece ser incontestável. Jacques DeFrance (1995) apresenta os resultados de uma pesquisa publicada em 1967 pelo Institut national de la statistique et des études économiques (I.N.S.E.E.)² onde o perfil dos praticantes de atividade física e esportiva era dominado por homens, jovens, urbanos e os mais ricos. Este autor argumenta que nos últimos anos houve um forte aumento na taxa de participação das mulheres, os mais idosos, os mais pobres e os rurais. A prática de atividade física pelas pessoas idosas, pode representar muito bem o que tem sido caracterizado como sendo um fenômeno de geração (ALIAS DONFOUT, 1998), bem de acordo com as novas relações com o corpo e a promoção da saúde³. No meio associativo, a ginástica em suas mais variadas manifestações é a atividade que mais interesse desperta na população idosa.

A pesquisa didática alvo maior a ser perseguido

Nos incluiríamos numa perspectiva ecológica de pesquisa didática⁴ e neste sentido procuramos investigar a ginástica tal como ela é praticada. Segundo J-P Astolfi (1986) a abordagem didática "funciona considerando os conteúdos de ensino como objetos de estudo", permitindo reconhecer e analisar os principais conceitos que permeiam a disciplina. "Ela examina o funcionamento social destes conceitos, as práticas sociais as quais eles refletem...A didática aprofunda a análise das situações de sala de aula para melhor compreender de seu interior como ela funciona e o que isto representa" Além disto, a didática, analisando o modo de intervenção do professor seria capaz de propor outras alternativas e porque não dizer ajudar a transformar seu ensino mais eficaz. Este tipo de ajuda que ela se permite, sendo de pesquisas com um certo rigor metodológico, contribue para romper as barreiras dos professores, que sem terem outras opções procuram se manter "encastelados dentro de um modelo único de intervenção".

Quem são os praticantes?

A grosso modo classificaríamos os praticantes idosos de atividade física esportiva como neófitos, irregulares e confirmados. Os primeiros seriam aqueles que começam a praticar uma atividade física após a aposentadoria ou a liberação das tarefas domésticas quotidianas. A literatura sugere que a participação das mulheres nos programas específicos para idosos e nos de ginástica, é muito mais representativa. Como sabemos ainda é considerável o número de mulheres hoje idosas, que se dedicaram exclusivamente as tarefas de educação dos filhos e do lar, sem terem tido tempo para se dedicarem a si mesmo. A partida do lar do último filho como a aposentadoria do marido ou a viuvez pode ser um dos motivos que as fazem sair do imobilismo do lar. Consideraríamos também, os idosos, que após um episódio de má saúde, são quase que forçados a fazer coisas diferentes do que até então faziam. Sem terem tido nenhuma ligação esportiva no passado, eles normalmente procuram atividades sem alto grau de complexidade. Os segundos, praticaram quando jovens alguma atividade física regular e ou a educação física escolar, porém no decorrer da sua vida de atividade profissional, quando praticavam alguma

²Esta instituição oficial francesa corresponderia ao Instituto brasileiro de geografia e estatística. (IBGE.)

³As relações e compromissos da educação física com a promoção da saúde foram conceituadas por FARIA JUNIOR Alfredo Gomes de, *Educação Física, desporto e promoção da saúde*. Oeiras : Câmara Municipal, 1991

⁴Para se aprofundar nos paradigmas das pesquisas sobre a eficácia do ensino consultar DOYLE Walter, *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*, p. 435-481 In : CRAHAY Marcel LAFONTAINE Dominique (org). Liège : Labor, 1986.

atividade a faziam com uma frequência bastante irregular. O seu retorno a prática pode conter os mesmos motivos que os primeiros mas a estes abre-se um maior leque de opções de escolha pois já teriam tomado contato com algumas atividades. Finalmente, os confirmados que tem uma regularidade de prática durante o período que antecede a aposentadoria e que ao se aposentarem se acham mais livres para continuar a fazer o que sempre vem fazendo.

Da educação permanente a gerontologia das atividades física

Para que alguma atividade física seja capaz de fazer frente ao processo biológico e social que é o envelhecimento, é fundamental que entre outras, que sua prática seja regular e preferencialmente durante toda a vida, uma educação física permanente. Entretanto, não sugeriríamos o engajamento de idosos em programas somente pelo aspecto da saúde física. Mais recentemente, um outro aspecto tem servido de argumento : o fato que o ambiente onde ela é feita e como ela é praticada permite a sociabilidade dos idosos.

Uma gerontologia educativa e esportiva conteria três características fundamentais : inicialmente reconhece-se sua multidimensão, em seguida o relativismo da questão idade cronológica e finalmente sua inclusão numa perspectiva de educação física permanente (CAMUS, 1985)

A pesquisa científica durante um certo período se interessou muito mais nos limites e as perdas que ocorrem depois de uma certa idade do que os aspectos que concernem os domínios das ciências da educação e das ciências sociais.

Segundo Yves Camus, a gerontologia educativa, na ótica da educação permanente, de uma certa forma já mostrou suas diferentes aplicabilidades quando consideramos as atividades intelectuais. No entanto, quando tratamos das atividades físicas, isto ainda não ocorreu. Segundo ele, uma educação física gerontológica está a ser construída e “este novo campo deve se apoiar na multidimensionalidade dos fenômenos ligados ao envelhecimento diferencial” (CAMUS, 1997).

O objetivo central de nosso trabalho é de saber como se ensina a ginástica para idosos : o que se ensina, quem ensina, como se ensina e a quem se ensina. Numa ótica do professor e do aluno, quais são as concepções sobre sua prática, a velhice e o envelhecimento. Enfim, procuraremos caracterizar a prática corrente da ginástica praticada por idosos em meio associativo⁵.

Uma pista para formular nossa hipótese

Baseado em estudos que procuram descrever as fases de implantação da ginástica para idosos na França, observamos que em torno de 1973, identificava-se uma fase operacional, caracterizada por uma euforia generalizada. Contudo, logo se constatarem alguns fracassos, resultados de uma “simplificação infantilizante ou de uma tecnicidade rebarbativa”(LONGUEVILLE, 1974). Hoje, quase um quarto de século após, nos perguntamos se estas observações ainda se fazem pertinentes. “A educação física do adulto é específica dos problemas dos adultos, ela deve se destacar do modelo escolar e não pode se constituir em uma cópia adaptada do trabalho das crianças” (DECHAVANNE, PARIS, 1994). Entretanto, em algumas das nossas observações sistemáticas em 24 aulas de ginástica de oito grupos diferentes, realizadas durante o ano de 1995, encontramos professores que textualmente diziam ao grupo de idosos que estavam sobre a sua responsabilidade: ...”hoje nós vamos brincar... é tão gostoso brincar vocês não acham ?” Em seguida, uma atividade infantil era apresentada : ao invés de cadeiras usou-se arcos espalhados pelo chão ; “...é como se fosse a dança das cadeiras, só que ninguém vai sair, afinal é muito chato sair da brincadeira” . Já um outro professor solicitava a suas alunas que lhe apresentassem brincadeiras de seu tempo de infância para serem reproduzidas

⁵ Na procura de indicadores que nos permitam caracterizar este ensino, estamos atualmente fazendo um estudo comparativo entre associações francesas e brasileiras acompanhadas sistematicamente. Este estudo servirá como tese de doutorado a ser sustentada na universidade de Rennes 2

em aula. Ele se justificava que "...é tão bom ser criança". Demonstrando ter uma imagem negativa do envelhecimento e de conceber os idosos como frágeis completava "...vocês todas são ainda crianças e aqui devem se portar como tal". "Hoje nós vamos brincar de estátua", atividade que foi proposta em quatro grupos diferentes. Finalizando estes exemplos que nos servem como pista; para a nossa hipótese, observamos uma professora que se utilizava de uma cantiga de roda, "escravos de Jó". Ela solicitava que suas alunas cantassem e acompanhassem o ritmo com chocalhos, tal como é feito em classes pré escolares. Uma das hipóteses que estamos investigando é de que os conteúdos propostos nas aulas de ginástica para idosos, analisadas na França e no Brasil continuam a ser muito enraizados e dependentes da educação física escolar, existindo uma *hiper-infantilização dos praticantes*.

A pertinência de estudos descritivos em educação física

A pesquisa em didática das atividades físicas e esportivas tem tido como principal campo de investigação o ensino no meio escolar sem no entanto inviabilizar outros eixos de pesquisa. "Seria o estudo do processo de comunicação pelo professor e a aquisição pelos alunos de um conjunto de conhecimentos e de ações específicas para realizar transformações na atividade corporal do aluno" (MARSENACH, 1987). Para transformar o ensino da educação física, tem-se como condição a pesquisa, sendo complementares duas fases distintas desenvolvidas a partir de dois tipos de pesquisas : o primeiro que tem como alvo descrever com fins voltados a compreensão e o outro, que visa agir sobre o sistema (DHELLEMMES, MARSENACH, MERAND, MOITA, 1989).

Dois modelos de educação física foram caracterizados por Jacqueline Marsenach (1991), e aqui nós apresentamos um deles que comporta certas características que levaram a autora a considerá-la como a educação física de ontem, que sem dúvida é o "ensino tradicional da educação física". Esta seria uma educação física "que se interessa exclusivamente a forma exterior das ações, as manifestações gestuais, atribuindo a esta forma uma importância decisiva, independente do contexto que a produziu".

A pesquisa que ora realizamos e que em parte descreveremos aqui, envolveu quatro grupos de idosos com características semelhantes. Estes grupos, participavam das atividades de ginástica propostas em associações francesas (2) na cidade de Rennes e brasileiras (2), na cidade do Rio de Janeiro⁶. Os dados foram coletados entre os meses de março e junho de 1995 na universidade do tempo livre de Rennes (UTL), na associação dos aposentados esportivos de Rennes (ARRS), na Universidade da Terceira Idade da UERJ (UNATI), no Projeto idosos em movimento mantendo a autonomia polo posto de assistência médica São Francisco Xavier (IMMA-PAM).

O que fazem os professores e os alunos durante o tempo das aulas é a questão que procuramos aqui responder. Para isso construímos um sistema de categorias para contabilizarmos o tempo observado nas aulas registradas. Seguimos em parte as considerações de Daryl Siedentop (1994) na elaboração de nossas categorias.

O tempo do professor

Este autor identifica três funções maiores que ocupam o professor : organizar os alunos, dar-lhes as diretivas e as informações, observar e supervisionar o grupo durante a prática. O primeiro tempo observado na atividade do professor, foi o tempo de preparação e organização da aula (TPO). O tempo médio encontrado foi de 6 minutos e 55 segundos que significa 13% do tempo total, variando entre 5 minutos e 15 segundos como tempo mínimo que corresponde a 11% do tempo total do grupo IMMA-PAM a 8 minutos e 30 segundos, 16% do tempo total do grupo ARRS.

Dar informações aos alunos seria uma outra atividade por nós categorizada, chamamos

⁶As comparações intergrupos serão apresentados em outro trabalho.

este tempo, de informações didáticas (TID). No momento que estes dois primeiros tempos TPO e TID são significativos, em contrapartida podemos inferir que os alunos ficarão um tempo considerável sem estar engajados na prática da atividade. O tempo médio correspondeu a 7 minutos e 48 segundos, 13% do tempo total, variando de 4 minutos, 11% do tempo total do grupo IMMA-PAM, a 12 minutos e 4 segundos 12% do tempo total do grupo da UNATI.

O terceiro tempo considerado foi o dedicado a observação e supervisão (TOS). Nossos resultados indicam que 14 minutos e 8 segundos é o tempo médio de nossas observações, 26% do tempo total médio. As variações encontradas são da ordem de 2 minutos e 27 segundos, 5% do tempo total do grupo UTL a 21 minutos e 7 segundos, 40% do tempo total do grupo ARRS. Encontramos um comportamento do professor que não foi levado em consideração nas pesquisas sobre o tempo que consultamos: o tempo de engajamento na prática pelo professor (TEPP). Seriam as situações práticas totalmente baseadas no modelo dado pelo professor que serve de guia aos alunos, isto ocorre quando "o objeto de estudo é um descritivo da performance" (AMADE-ESCOT, 1988). Para o professor, "aprender corresponderia a copiar", onde os alunos estariam condenados as repetições intermináveis. Em nossas observações nos deparamos com resultados que demonstram ser este o tempo o mais importante entre os professores observados. Os professores neste tempo, trabalham conjuntamente com os alunos em média 23 minutos e 32 segundos ou seja 43% do tempo total de aula. O tempo médio máximo de engajamento de um professor foi do responsável pelo grupo UTL que se utilizou de 33 minutos e 13 segundos, 66% do tempo total da aula. Já o professor do grupo da ARRS praticou junto com seus alunos 15 minutos, 28% do tempo total médio. Finalizando a análise do tempo dos professores, optamos por caracterizar um tempo neutro, que chamamos de pausa gerais (TPG) em que o professor não estaria engajado em nenhum dos tempos acima cujos resultados foram insignificantes.

O tempo do aluno

Siedentop confirma o que vem surpreendendo diversos pesquisadores, ou seja, a fraca participação dos alunos na prática que lhes é proposta. Segundo ele alguns pesquisadores apresentam os números deste engajamento entre 25% a 30% do tempo total da aula. Nós nomeamos este tempo como o de prática efetiva (TPE), onde os alunos, após tomarem contato com as diretivas do professor, engajam-se nos exercícios ou nas atividades práticas propostas. A média do tempo encontrada foi de 38 minutos e um segundo, sendo 70% do tempo total das aulas. O que chega a surpreender, pois tratando-se de um grupo que a sociedade procura identificar como fraco ou em decadência, os resultados significam que mais de 2/3 da aula eles estão em atividade prática, o que é bastante considerável. As variações não foram importantes 44 minutos e 22 segundos, 64% do tempo total do grupo da UNATI a 35 minutos e 17 segundos, 76% do tempo total médio para o grupo IMMA -PAM. Em proporções bem reduzidas os alunos fazem outras atividades. Categorizamos o tempo gasto pelos alunos em tarefas que servem para preparar a atividade (TPA), que seria, segundo os trabalhos analisados por Siedentop, como o tempo dedicado a receber informações, entre 15% e 20%. Já nós, encontramos uma média do TPA de 5 minutos e 39 segundos, 10% do tempo total médio das aulas. O grupo IMMA-PAM com 4 minutos e 25 segundos, 10% do tempo total foi o que dedicou menos tempo enquanto que o grupo da UNATI com 8 minutos e 33 segundos, 12% do tempo total foi o que mais tempo dedicou as tarefas de preparação. O outro tempo considerado é quando sem estarem engajados em prática, os alunos estão atentos às informações prestadas pelo professor (TAI). O tempo médio de todos grupos reunidos é de 8 minutos e 2 segundos, 15% do tempo total. As variações encontradas foram de 3 minutos e 57 segundos, 10% do tempo total do grupo IMMA-PAM a 12 minutos e 8 segundos, 12% do tempo total do grupo UNATI. Da mesma maneira como caracterizamos um tempo de pausas gerais para os professores, o caracterizamos para os alunos e seus resultados são semelhantes aos dos professores.

Concluindo, acreditamos que estes resultados aqui brevemente apresentados possam contribuir ao nosso objetivo maior que consiste em caracterizar o ensino da ginástica para idosos em meio associativo.

Isoladamente analisados os resultados aqui apresentados não servem ainda para discutir a hipótese de escolarização dos conteúdos e da infantilização dos idosos por meio dos comportamentos e das comunicações orais emitidas pelos professores. A pesquisa sobre as atividades realizadas durante o tempo total de uma aula, quer seja pelo professor ou pelos alunos, é mais um dos vários elementos que fazem avançar a pesquisa em educação física de idosos. Estes resultados aqui apresentados, em conjunção com a análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os alunos e professores dos grupos observados, deve ser estabelecida brevemente e finalmente confrontada aos objetivos colimados pelos professores e alunos nos programas observados. Uma análise mais fina da qualidade dos conteúdos faz-se também necessário. Tudo isto reunido, estaremos aptos para discutir, caso ela exista, a defasagem entre o que é proposto pelo professor, o que é desejado pelos idosos e o que é realmente feito nas aulas.

Bibliografia:

- AMADE -ESCOT Chantal, *Stratégies d'enseignement en E. P. S.: contenu proposes, conception d'apprentissage et perspectives de différenciation*. p. 131- 141 In: **Programme du certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive**, textes réunis par CHIFFLET P., édité par l'AFRAPS, revue *STAPS*, dossier n°5, octobre 1998
- ASTOLFI Jean-Pierre, *La didactique : c'est prendre de distance avec la pratique... pour mieux revenir*, in: *EPS Contenus et didactique, Actes du Colloque SNEP*, Paris : SNEP, 1986.
- ATIAS-DONFUT Claudine, *Sociologie des générations*, Paris: PUF, 1988.
- BOURDELAIS Patrice, *Le nouvel âge de la vieillesse*. Paris : Odile Jacob, 1993.
- CAMUS Yves *Le vieillissement un processus permanent de transformation*, Dossiers EPS n° 34, Paris : EPS, 1997.
- CAMUS Yves, *Pour une éducation permanente des conduites motrices : la gérontologie éducative et sportive, Pratiques Corporelles, Société Française d'Éducation et Rééducation Psychomotrice*, juin 1985, n. 67, p. 17-20.
- DEHAVANNE Nicole PARIS Bernard, *Education Physique des adultes*, Paris : Vigot, 1994.
- DEFRANCE Jacques, *Sociologie du Sport*, Paris : Répères, 1995.
- DHELLEMMES R. MARSENACH J., MERAND R. MOTTA D. *Les recherches sur l'enseignement de l'EPS*. IN: *S.N.E.P. Education Physique et sportive d'aujourd'hui ce qui s'enseigne*. Colloque SNEP 19- 20 oct 1988, Paris : S.N.E.P, 1989.
- DOYLE Walter, *Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants*, p. 435-481 In : CRAHAY Marcel LAFONTAINE Dominique (org), Liège : Labor, 1986.
- FARIA JUNIOR Alfredo Gomes de, *Edcação Física, desporto e promoção da saúde*, Qeiras : Câmara Municipal, 1991
- LEMIEUX Raymond, *Vieillir une question de sens, Revue Internationale d'Action Communautaire*, 23/63, p. 25- 33, Montréal, 1990.
- LENOIR Remi, *L'invention du troisième âge*, *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 1979
- LONGUEVILLE Lionel, *Ces activités physiques pour personnes âgées qu'il faut structurer le plus vite*, *Revue E.P.S.*, Novembre, 1974, n. 129-130.
- MARSENACH Jacqueline et al. *Education Physique et Sportive quel enseignement ?*, Paris : I.N.R.P., 1991.
- MARSENACH Jacqueline, MERAND Robert, *L'évaluation formative en E. P. S. dans les collèges*, Paris : I.N.R.P., Rapport de recherches, n.2. 1987.

MORIN Edgard, Le regard du fils, p. 130-136, In :
SIEDENTOP Daryl, **Apprendre à enseigner l'éducation physique**, Paris: Gaëtan Morin, 1994.

Endereço: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física- GEF, Campus do Valonguinho, Niterói, Rio de Janeiro. E-mail GEFEAJ@VM.UFF.BR

GTT.10.6. VIVÊNCIAS NO ÂMBITO DO LAZER PARA A TERCEIRA IDADE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA NA UFPE

Teresa França*

Resumo: Os estudos produzidos sobre as questões sócio-político-educacional em torno da terceira idade são, hoje, uma preocupação emergente entre os estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. As preocupações sobre essas questões surgem tanto pelo aumento significativo da população idosa em nosso País - 14% -, quanto pelos interesses político-sociais em garantir melhor qualidade de vida para esta parcela da sociedade. O presente trabalho, na tentativa de contribuir com as discussões sobre o tema, tem por finalidade submeter à crítica os procedimentos metodológicos a nível do ensino, pesquisa e extensão, a produção, sistematização e materialização de conhecimentos e ações no trato dos conteúdos da Educação Física, a serem organizados segundo a perspectiva crítico-superadora, com vivências corporais no âmbito do Lazer para a terceira idade. O projeto desenvolve-se junto aos idosos participantes do Programa da UnATI no interior da UFPE.

Endereço: Rua Sebastião Alencastro Salazar, 132, CDU, Recife - PE - CEP: 50741-370
Universidade Federal de Pernambuco - Fone: (081) 453-1404

* Professora Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer - LOEDFE/DEF/CCS/UFPE.

GTT.10.7. ATIVIDADE FÍSICA E TERCEIRA IDADE: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Viviane de Assis Ramos*

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido com os participantes do projeto: Melhoria da Qualidade de Vida na Terceira Idade, um programa de atividades aquáticas visando o bem estar de moradores próximos ao Campus II - UFG, desenvolvidos na FEF/UFG (Goiânia). O mesmo centrou-se em avaliar se essas atividades contribuem ou não para uma melhoria significativa da qualidade de vida destas pessoas no que diz respeito à aspectos afetivos e sócio-culturais. Além de verificar na prática em desenvolvimento, foi aplicado um questionário com os idosos e entrevistas com seus familiares ou pessoas do meio de convívio, com o objetivo de obter respostas sobre as influências relacionadas aos aspectos sócio-afetivos. Os dados nos levaram a conclusão de que atividade física, além dos benefícios físicos e melhoria da saúde em geral, facilita uma aproximação entre as pessoas, os pares, os grupos familiares etc, promovendo assim, formas objetivas de interação social.

INTRODUÇÃO

O Brasil é hoje um país em processo de envelhecimento populacional. Tal fato é hoje alvo de vários estudos e motivo de grande preocupação. Preocupação no sentido de que um país onde a desigualdade social é sua principal característica, provavelmente não deve estar preparado para tal mudança.

Não bastasse os problemas que o indivíduo sofre ao longo da vida, desnutrição, ensino precário, desemprego, salários cada vez piores, problemas com a saúde: estes são ainda agravados com o envelhecimento, onde passam por problemas como a viuvez desassistida, aposentadoria vergonhosa, aumento de doenças e a conseqüente necessidade de longa hospitalização, etc. Tudo isso soma-se ainda a um constante processo de marginalização, abandono e verdadeiro descaso para com o idoso. E o preconceito vem ainda da idéia que se tem de velhice como decadência e falência corporal.

Foi baseada em toda essa problemática, que decidimos fazer um estudo mais aprofundado com as pessoas do chamado grupo de terceira idade.

O grupo piloto foram pessoas moradoras da periferia da Goiânia que participaram de um projeto desenvolvido na FEF/UFG de agosto de 1995 à dezembro de 1996, sob o título: Melhoria da Qualidade de Vida na Terceira Idade, um programa de atividades aquáticas visando o bem-estar de pessoas moradoras vizinhas ao Campus II - UFG (Goiânia).

Buscamos com este trabalho, uma compreensão do envelhecimento em seus aspectos mais abrangentes de forma a levantar situações problemáticas para serem refletidos pelos envolvidos e apontar propostas superadoras. Desta forma pretendemos despertar o interesse da sociedade e do profissional da Educação Física para a tomada de conhecimento da questão do idoso e participar das soluções dos problemas aqui propostos. E por fim, contribuir através deste programa de atividades para uma melhoria significativa da qualidade de vida do grupo de terceira idade.

O presente trabalho centrou-se na avaliação, se essas atividade contribuem ou não para uma melhoria significativa da qualidade de vida dessas pessoas no que diz respeito aos aspectos afetivos e sócio-culturais, não sendo nossa pretensão avaliar aspectos anátomo-funcionais ou fisiológicos e nem aspectos técnicos da aprendizagem da natação.

Além de verificar na atividade prática em desenvolvimento, foi inicialmente aplicado

* Docente na Universidade Aberta à Terceira Idade/UCG. Aluna da Esp em Educação Física Escolar da FEF/UFG. Trab. de pesquisa com a Terceira Idade/96 FEF/UFG.

um questionário sócio-afetivo com questões sobre autonomia, auto-conceito, aceitação familiar, predisposição, colaboração, alegria, bem-estar, sociabilidade, interação, cooperação, aceitação coletiva, solidariedade; com a intenção de avaliar se houve mudanças significativas para os idosos após terem se iniciado na prática de atividades físicas.

Logo após, afim de confirmar as respostas dadas pelos idosos, foi aplicado uma entrevista com os seus familiares ou pessoas do seu meio de convívio com questões à cerca de mudança de comportamento, predisposição, alegria, bem-estar, sociabilidade e interação.

O marco referencial desta pesquisa buscou na própria estrutura social, na história da nossa sociedade, e no pensamento contemporâneo, uma abordagem crítica que detectasse a origem de todo o pensamento que hoje envolve o idoso. Demonstrou ainda a importância da atividade física para o bem estar orgânico, descoberta do próprio corpo, da socialização e também no processo de interação sócio-cultural.

Os dados nos revelam que antes de se iniciar no programa de atividades físicas, o idoso apresenta um auto-conceito e uma auto-estima bastante negativa. O que se percebe é que a grande maioria dos idosos tem pela velhice um sentimento de aversão e total repugnância, e buscam a todo custo superá-la, sejam por métodos de rejuvenescimento, dietas milagrosas ou através da atividade física, que assume a propriedade medicamentosa, ou seja, promotora de saúde.

Para nós estas questões se agravam ainda mais a partir dos modelos introjetados sobre as condições de vida dos idosos sejam elas a nível ideológico, político, filosófico e cultural.

A estrutura social e a forma como se estabelecem as relações históricas de trabalho foram o nosso ponto de partida e o referencial para entender todo o pensamento que envolve o idoso. Os diferentes modos de produção que surgiram ao longo da história geraram formas dos homens se relacionarem e, são destas relações, que se formam a estrutura econômica e social da sociedade, culminando hoje, como modelo econômico e ideológico do sistema capitalista.

Tudo o que envolve esse sistema envolve o lucro, produção, venda de produtos, consumo, capital. Envolvidos nesse sistema estão também: os valores, as leis, os ideais, as crenças, as formas de se comportar, inclusive as formas de lidar com o velho, e com os *significados da velhice*.

Nesse sentido, criou-se um modelo de homem forte, viril, sadio e produtivo, no qual o idoso jamais se encaixaria.

Sob essas perspectivas concluímos então que o que desqualifica moralmente o velho, são as formas como se estabelecem as relações de trabalho. *Uma vez fraco, debilitado o idoso não é capaz de produzir e nem de oferecer à sociedade a sua força de trabalho, resta a ele a exclusão, o isolamento ou a aposentadoria. É neste momento que o mesmo perde o seu verdadeiro sentido social, improdutivo, incapaz, não atendendo mais as necessidades de produção, o velho é marginalizado no interior de suas relações sociais.*

O sistema capitalista conta com um poderoso aliado, a mídia, que através dos programas de TV, das novelas, dos comerciais criam modelos, padrões sociais que as pessoas buscam constantemente seguir. Através dela criam-se formas de se comportar, de se vestir, modelos de feio e bonito, ideais de bem e de mal, cria-se um jeito de ser, pensar e agir padrão, nos quais todo cidadão deveria seguir. Cria a necessidade de se adquirir certos produtos, fazendo com que pareçam úteis para a população.

Cria-se um mito de que atividade física pode prolongar a saúde física e retardar o processo de envelhecimento. Atividade física é o remédio que vai prolongar a vida. E o pior é que toda essa ideologia vem sendo confirmada nos livros, revistas, e pelos próprios profissionais da saúde e da educação física.

O corpo é sempre utilizado pela mídia como objeto de desejo, consumo ou coisa a ser vendida ou consumida como mercadoria. O corpo jovem e sadio é símbolo de eficiência e virilidade. Dai o culto ao corpo. A febre das academias, das caminhadas, tomam conta da

população. Não interessa qual é a atividade, o importante é “malhar”. Tudo isso gerou um grande consumo, de roupas, vitaminas e de cuidados com o corpo. O pretexto - a saúde. Como se a atividade física por si só promovesse saúde.

Saúde passa a ser sinônimo de aptidão física e bom condicionamento físico, indivíduo saudável, indivíduo feliz.

Tudo isso provoca no idoso uma aversão cada vez maior ao próprio corpo, e um medo insuperável nas pessoas de ficarem velhas.

Os padrões de beleza de corpo perfeito, a própria imagem do idoso que a sociedade constrói estão tão internalizados nele, que o mesmo já assume o seu corpo como sendo imperfeito e isso se confirma nas respostas dadas no questionário sócio-afetivo.

ATIVIDADE FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

Segundo a grande maioria dos participantes (97%) após terem se iniciado no programa de atividades, obtiveram melhorias nas relações interpessoais, no comportamento frente às ações diárias, no relacionamento familiar, na realização das atividades profissionais, e também mudança positiva com o corpo e a saúde.

Os idosos apresentam inúmeros aspectos positivos após terem se iniciado nas atividades, segundo eles: aumentou o ciclo de amizades, diminuiu a timidez, estão mais dispostos para realizar as atividades do lar ou do trabalho, melhoram o mal-estar, as dores em geral, o cansaço, estão mais alegres, mais espertos, mais ágeis, menos nervosos, menos deprimidos, mais felizes, mais comunicativos, melhorou a auto estima, estão mais bem humorados, mais esbeltos e mais saudáveis.

As entrevistas com as famílias só vêm reforçar essas melhoras apresentadas pelo grupo após o início das atividades físicas. Segundo os entrevistados, houve melhora no comportamento, estando os idosos mais dispostos, mais alegres, mais comunicativos, mais aberto às amizades, mais calmos. Apontaram também melhoras com a saúde, aumento no ciclo de amizades.

Todo esse quadro aqui apresentado, só vem confirmar que a atividade física pode ser o ponto de partida para o início da conscientização do idoso à cerca de sua importância para a sociedade.

Talvez todo este processo de conscientização deva também fazer parte do papel e da função dos profissionais da Educação Física, que devem estar atentos ao seu papel, não só o de recreador, ou de professor, mas o de transformador de uma realidade. Seja conscientizando os idosos, seja lutando para que eles tenham novamente um espaço que lhes é de direito. Afinal quem constrói toda uma sociedade não merece agora ser posto de lado.

Entendemos que a solução, muito mais que mudança de atitudes, é acima de tudo repensar todo o modo de produção social e como se dão as relações de trabalho.

Dentro da perspectiva filosófica acredito que, para atuar junto às pessoas ditas da terceira idade, é necessário que apreendamos o processo histórico da sua existência social e, como ponto de partida, passemos a atuar a partir desta realidade concreta - um homem dos nossos dias.

O homem, independente da sua idade, é o que é no interior das relações que participa e constrói permanentemente no contexto em que vive e, independente da ação sobre a saúde física com vista para melhor equipar-se corporalmente para viver em sociedade, a atividade física deve fazer parte de um projeto maior de humanização e de possibilidades comunicativas entre os sujeitos sociais.

Através destas atividades aquáticas criou-se espaço para livre expressão do lazer, do lúdico do prazer de estar realizando uma atividade.

CONCLUSÃO

A guisa de conclusão, estamos plenamente de acordo com Beauvoir que vê nas relações de trabalho a causa de todo o problema do idoso, razão pela qual deve ser mudado sob pena de não encontrar a solução necessária. Portanto, essa problemática requer uma forma de repensar toda a nossa estrutura social.

Neste sentido toda a teoria contemporânea deve buscar formas de compreender a velhice situando o velho em seu contexto histórico e dentro de seu universo sócio cultural mais abrangente. Não podemos continuar utilizando de teorias restritivas às concepções psicológicas do envelhecimento tais como, a de estabilidade entre os indivíduos ao longo do tempo ou de equalização dos indivíduos independentemente de suas condições sócio-históricas comumente chamada de mudança ordenada.

Da mesma forma devemos abolir as teorias que defendem a adaptação do homem ao meio ambiente relacionados aos processos culturais. Dentre as teorias mais comuns vamos encontrar a Teoria do Afastamento que significa o afastamento do idoso de seu meio para o processo de preparação para a morte; a Teoria da Atividade que admite que os idosos procuram manter contatos porém não o fazem por razões de limitações adquiridas com a idade e, a Teoria das Trocas Sociais que mesmo admitindo as interações sociais defendem que estas relações vão perdendo significado e enfraquecendo os laços sociais.

A própria Teoria do Curso de Vida defendida por Neri (1995) que apresenta alguns princípios relevantes como: a velhice não é igual para todos; que ela sofre de múltiplas variações; que ocorre ganhos e perdas no curso de vida de cada indivíduo mas, que na velhice ela é significativa, sugerindo, inclusive, que com novas formas de aprendizagens o idoso pode compensar estas perdas, etc. tal teoria não consegue superar as limitações impostas pela lógica do sistema produtivo e sócio-econômico-cultural que introjeta o modelo e o tipo de qualificação e desqualificação do homem no mundo do trabalho.

Por fim, este nosso trabalho demonstrou que a atividade física além dos benefícios físicos, melhoria da saúde do idosos geral, facilita uma aproximação entre as pessoas, os pares, os grupos familiares, promovendo com isto, uma maior interação social. Nos ajudou a compreender, em muito, a situação do idoso e estimular a novas investigação sobre esta temática, em particular, sobre as relações entre atividades física, terceira idade e o trabalho.

Esperamos que este trabalho de alguma forma desperte o interesse de outras pessoas pela questão de idoso, e que contribua para a realização de novos estudos.

Bibliografia:

- BEAUVOIR, Simone. **A velhice**, 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- GALLO, L. Jr. Atividade física "remédio" cientificamente comprovado? **Revista SESC - A terceira idade**. São Paulo, p. 26-32, 1995.
- LEITE, Paulo. **Exercício, envelhecimento e promoção de saúde**. Belo Horizonte: Health, 1996.
- LORDA, Paz, C. Raul. **Educação física e recreação para a terceira idade**. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- NERI, AL. O desenvolvimento integral do homem. **Revista SESC - A terceira idade**. São Paulo, p. 04-15, 1995.
- **Psicologia do Envelhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995.
- SALIN, Maria. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.
- SIMÕES, Regina. **Corporeidade e terceira idade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.
- SUCHODOLSK, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**, 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

Endereço: Rua 74, nº 656, Ed. Daniela, apto.: 303, CEP.: 74045-040, Centro, Goiânia - Goiás.

GTT.10.8. ATIVIDADE FÍSICA NA TERCEIRA IDADE: ADERÊNCIA, PRINCIPAIS PATOLOGIAS E MOTIVOS DE PRÁTICA

Suraya Cristina Darido* · Sebastião Gobbi*
José Alípio Assis dos Santos Filho** · Geraldo de Oliveira Barbosa*

Resumo: Os objetivos do presente trabalho foram verificar quais são os principais problemas de saúde características do grupo da 3ª idade, levantar informações a respeito dos motivos que conduzem o público da terceira idade a procurar programas de atividade física e, conhecer as razões pelas quais os indivíduos desistem de um programa de atividade física na terceira idade. Sessenta e oito idosos (média de idade de 58 ± 8 anos), residentes na cidade de Rio Claro - SP, e vinculados ao programa de atividade física participaram de uma anamnese clínica para levantamento das condições de saúde e foram entrevistados quanto aos motivos determinantes do envolvimento individual no programa. Vinte e dois idosos, que haviam desistido do programa, foram entrevistados quanto aos motivos de desistência. Os resultados mostraram que os problemas de saúde diagnosticados foram, por ordem, problemas do coluna, cárdio-vasculares, respiratórios, metabólicos e digestivos; os motivos de ingresso no programa foram, por ordem, benefícios à saúde, tornar-se mais ativo, melhorar os níveis de aptidão física, e atenuar estados depressivos e; os motivos de desistência foram, por ordem, problemas de saúde ou acidente próprio ou de familiar, auxílio a familiares, mudança ou aquisição de um novo emprego, distância da residência ao local ou horário.

Recentemente, tem havido um grande interesse dos pesquisadores e da comunidade em geral, em levantar maiores informações sobre um tema até então tratado superficialmente; o envelhecimento. Mais especificamente, os efeitos da atividade física sobre o envelhecimento com qualidade de vida (Rigatto, 1994; Okuma et al., 1995).

Grande parcela do interesse mostrado pelo processo de envelhecimento ocorre em função das inúmeras transformações estruturais ocorridas neste último século. A melhoria nos serviços de saúde e de saneamento básico, proporcionou um aumento bastante significativo da expectativa de vida. No Brasil, por exemplo, a expectativa de vida saltou de 39 anos na década de 40 para 67 anos nesta nova década, ao mesmo tempo que observou-se uma queda na taxa de natalidade, de tal forma que nascem menos pessoas, e as que estão vivas viverão por mais tempo.

De acordo com estudos do IBGE, a população estimada de pessoas com idade acima de 60 anos no Brasil é de 12 milhões de habitantes, o que torna o País a décima maior população do mundo nesta faixa etária. No Brasil, as pessoas com 60 anos ou mais representavam 3,2% em 1990; 7,7% em 1991 e, a estimativa para o ano de 2025 é de 15% o que importará em aproximadamente 30 milhões de idosos (Telarolli Jr., 1996). Devido a correlação positiva entre envelhecimento e problemas de saúde, o custo econômico do envelhecimento populacional e conseqüente redução na qualidade de vida, será cada vez mais alto. Tal prognóstico impõe o desenvolvimento urgente, de estratégias que visem diminuir a taxa de morbidade em idosos e melhoria da qualidade de vida deste segmento populacional. Uma das estratégias mais usadas tem sido estimular a população de idosos a aderirem a um estilo de vida mais ativo fisicamente. Jordão Netto (1996) afirma que as mudanças do perfil populacional brasileiro exigirá novas

*Professores Doutores e médicos do Departamento de Educação Física - Instituto de Biociências - UNESP - Campus de Rio Claro.

** Mestrando em Ciências da Motricidade - Instituto de Biociências - UNESP - Campus de Rio Claro. Convênio com Universidade Federal do Maranhão e bolsista da CAPES.

medidas de políticas públicas e privadas para suprir estas novas demandas. Do mesmo modo, as pesquisas na área de motricidade humana deverão ser dirigidas a esclarecer questões relacionadas a esta problemática.

Um dos maiores benefícios da atividade física, especialmente na 3ª idade, refere-se a possibilidade dos indivíduos participarem ativamente das tarefas rotineiras, ampliando seu nível de independência em relação a execução destas tarefas.

De acordo com Dimenstein (1996) estudos realizados por Universidade Americanas, mostraram que os indivíduos envelhecem com mais alegria e capacidade de trabalho, portanto menos dependentes. Este fato estaria ocorrendo em grande parte porque a população idosa daquele país vem tomando os cuidados necessários para um envelhecimento sadio, evitando o tabagismo, submetendo-se a dietas adequadas e aumentando o nível de atividade física.

Do mesmo modo, vários autores (Rigatto, 1991; Ansarah, 1991; Weineck, 1991) afirmam que praticar exercícios é um item fundamental para quem deseja viver melhor e ter boas opções para controlar a fadiga, o estresse e melhorar a saúde. Para que haja um envelhecimento com maior expectativa e melhor qualidade de vida Rigatto (1991), acredita num tripé de procedimentos que deve ser acompanhado pelos indivíduos: a prática regular e moderada de atividade física, uma alimentação balanceada e a busca de um estilo de vida afetivamente e cognitivamente intensos.

Gallahue (1986) vai mais além quando compara o desenvolvimento humano a uma ampulheta. De acordo com esta visão quanto mais areia os indivíduos depositarem nas primeiras fases da vida, infância, adolescência e idade adulta, haverá mais areia para ser depositada na segunda fase da vida, a terceira idade.

Várias pesquisas relativas à participação de pessoas da terceira idade em programas de atividade física mostraram que há melhoria no que diz respeito aos retrocessos das capacidades funcionais. Israel et al. (citados por Weineck, 1991) afirmaram que os efeitos da prática regular da atividade física se opõem aos efeitos igualmente características do envelhecimento.

Do ponto de vista biológico baseados em diferentes autores Okuma et al. (1993) afirmam que muitas das alterações que ocorrem com a idade resultam da inatividade física, como a sensibilidade a insulina, composição corporal, taxa metabólica basal, capacidade aeróbia e outras. Este fato levaria a um possível impedimento da realização das atividades cotidianas em decorrência de uma pobre função cardiovascular, de uma debilidade muscular generalizada e de queixas constantes.

Ansarah (1991) analisando a produção científica na área da prática de exercícios sobre a aptidão funcional dos indivíduos da terceira idade, conclui que as pesquisas norte-americanas têm mostrado que um programa de atividade física influencia benéficamente as capacidades físicas.

OBJETIVO DO ESTUDO

O objetivo geral do presente estudo foi compreender melhor as características e necessidades dos idosos para que seja possível adequar um programa de atividade física.

Como objetivos específicos o estudo visou:

- Verificar quais são os principais problemas de saúde características do grupo da 3ª idade.
- Levantar informações a respeito dos motivos que conduzem o público da terceira idade a procurar programas de atividade física.
- Conhecer as razões pelas quais os indivíduos desistem de um programa de atividade física na terceira idade.

METODOLOGIA

Sessenta e oito idosos (média de idade de 58 ± 8 anos), residentes na cidade de Rio Claro - SP, e vinculados ao programa de atividade física participaram de uma anamnese clínica para levantamento das condições de saúde e foram entrevistados quanto aos motivos determinantes do envolvimento individual no programa. Vinte e dois idosos, que haviam frequentado o programa em 1996 e desistiram do mesmo, foram entrevistados quanto aos motivos de desistência.

Caracterização Do Programa De Atividade Física Para A Terceira Idade - As universidades têm como um dos seus objetivos oferecer serviços de extensão à comunidade. Em consonância com estas metas o Departamento de Educação Física da UNESP de Rio Claro - Instituto de Biociências, oferece um programa regular de atividade física destinado ao público da terceira idade. O projeto intitulado "Atividade física para a terceira idade" é oferecido desde 1991. Atualmente o projeto conta com 70 participantes com mais de 50 anos, tem dois professores coordenadores e um médico, além de um grupo de 20 alunos da graduação do curso de Educação Física como estagiários.

Do ponto de vista do idoso o objetivo do programa é oportunizar acesso a um programa que possibilita a manutenção da autonomia individual a despeito do avanço da idade cronológica e como fator contribuinte da satisfação das necessidades fisiológicas, afetivo-sociais, de auto estima e de auto realização, através de um programa regular de atividades físicas.

Uma vez por ano (início) os idosos são submetidos ao exame médico e, uma bateria de testes motores é aplicada semestralmente. As atividades oferecidas aos grupos são as seguintes: 1) Atividade física generalizada (ênfasis a aquisição de novas habilidades motoras); 2) Esporte adaptado a idosos (câmbio, peteca, caminhada); 3) Atividades com pesos leves; 4) Ginástica aeróbia e localizada; 5) Dança de salão.

Para o próximo semestre será incluído a possibilidade dos idosos participarem de um programa de Biotonia e Tai-Chi- Chuan. A carga horária é de 3 hora semanais, excluindo-se o tempo destinado às atividades complementares e paralelas.

Como atividades complementares e paralelas os idosos participam de palestras semanais versando sobre os mais variados temas de interesse do idoso (primeiros socorros, aspectos psicossociais do envelhecimento, envelhecimento e saúde, o poder público e a terceira idade e outros). Os idosos ainda participam de eventos esportivos da 3a. idade, festivais de dança, festas folclóricas e viagens culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O gráfico 1 ilustra que os problemas de saúde diagnosticados pela anamnese clínica foram, por ordem, problemas do coluna, cárdio-vasculares, respiratórios, metabólicos e digestivos. Em média foram levantados 2,4 problemas por participante. Tais resultados são coerentes com inúmeros estudos mostrando associação entre envelhecimento e aparecimento de problemas de saúde. Deve-se no entanto, ser ressaltado que envelhecimento não deve ser confundido com ou como relação de causa-efeito com doença. O que realmente está demonstrado em estudos é a existência de correlação positiva entre as duas condições, levando a uma diminuição da qualidade de vida. Por exemplo, em 1987, o número de admissões em hospitais de pessoas com mais de 64 anos foi de 327 por mil pessoas nos Estados Unidos e 325 no Canadá, comparado respectivamente, com 147 e 153 na faixa etária imediatamente mais jovem - 45 a 64 anos (Redelmeier & Fuchs, 1993).

Por outro lado, o exercício físico tem sido uma estratégia amplamente adotada, também para a população idosa, como fator contribuinte para uma melhor qualidade de vida. Como por exemplo, Bokovoy & Blair (1994), relatam que os dados de estudos suportam uma correlação positiva entre atividade física, saúde e função em idosos. Assim, a recomendação da prática

regular de atividade física por um lado e a associação de envelhecimento com doenças de outro lado, impõem cuidados especiais e formação apropriada do profissional responsável pela programação de exercícios para idosos. Heath (1988), chega a recomendar que o pessoal envolvido em tais programas sejam certificados em ressuscitação cárdio-pulmonar, com conhecimentos de primeiros-socorros e familiarizados com os principais problemas de saúde do idoso, para assegurar um ambiente seguro de prática. O mesmo autor recomenda ainda, que os idosos tenham conhecimento básico de seus regimes médicos e farmacêuticos e como estes podem influenciar suas respostas ao exercício.

O segundo objetivo deste estudo foi levantar e analisar os motivos pelos quais os idosos engajam-se em programa de atividade física regular. O gráfico 2 ilustra que os motivos diagnosticados pela entrevista foram, por ordem, benefícios à saúde, tornar-se mais ativo, melhorar os níveis de aptidão física, e atenuar estados depressivos.

A indicação do envolvimento no programa procurando benefícios à saúde parece demonstrar que os idosos possuem a percepção, conhecimento e atitude do potencial que a prática regular de atividade física representa para a saúde e, expressam comportamento consistente com tal atitude ao procurarem engajar-se no programa. Tal comportamento parece ainda mais consistente ao atentarmos para o alto índice de problemas de saúde levantados pela anamnese clínica.

O motivo de tornar-se mais ativo pode representar uma substituição da liberação do trabalho (aposentadoria), em especial para o sexo masculino e, uma diminuição das atividades do lar, em especial para as mulheres, pela saída dos filhos de casa (trabalho, estudo e casamento). Isto é, parece haver uma tendência para aumento do tempo livre e, ao mesmo tempo escapar da inatividade física que o aumento do tempo livre pode trazer.

A busca do programa de interação social através da participação no programa pode expressar a fuga do isolamento que a aposentadoria (diminuição de contatos sociais), a diminuição do trabalho doméstico e a saída dos filhos de casa. Tal resultado reforça a necessidade de suporte social e a satisfação das necessidades afetivo-sociais do ser humano.

A busca da interação social pode também ser uma estratégia de atenuação ou escape de estados depressivos que representou o quinto motivo de engajamento no programa.

A percepção pelos participantes de melhor nível de aptidão física poderia explicar o desejo de permanecer funcionalmente independente na fase avançada da vida e fundamentar uma maior participação do idoso nas atividades da vida.

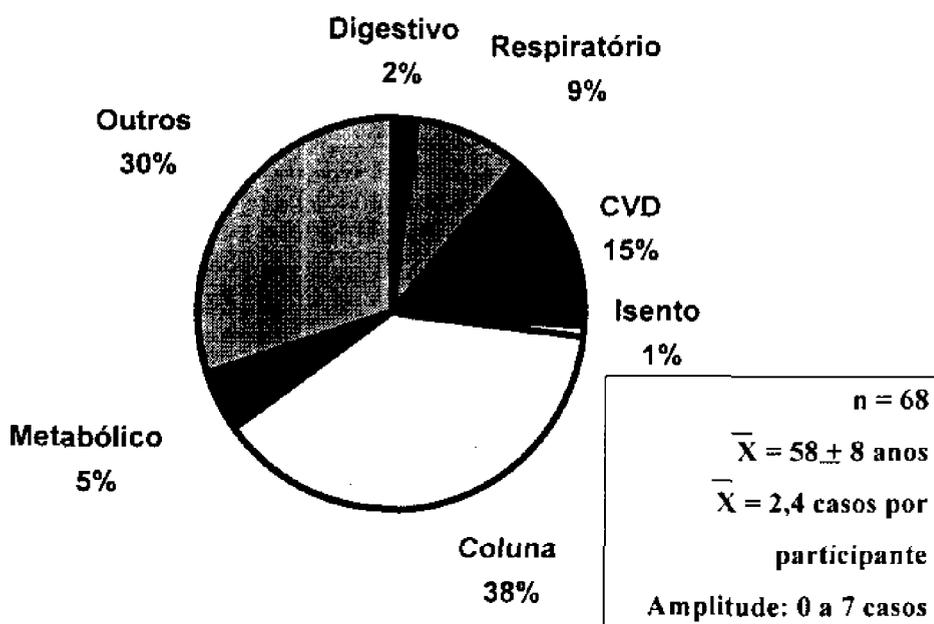
Quanto aos níveis de aderência ao programa, os resultados mostraram um dado preocupante, ou seja o índice de desistência foi de 38% ao serem comparados os participantes do ano de 1996 para o ano de 1997. Como os benefícios da atividade física são melhores alcançados quando a prática é realizada durante longo período de tempo e, em especial as adaptações fisiológicas e funcionais, estão sujeitas ao princípio da reversibilidade, isto é, perdem-se com a inatividade física, a desistência do programa seguida de baixo nível de atividade física pode representar um prejuízo em termos dos ganhos anteriormente alcançados.

Os motivos de desistência do programa apontados foram, por ordem, problemas de saúde ou acidente próprio ou de familiar que demandavam a presença do participante, auxílio a familiares, mudança ou aquisição de um novo emprego, distância da residência ao local onde era desenvolvido o programa ou horário (muito cedo - das 7 às 8hs da manhã) ou incompatível com as atividades diárias. É hipotetizado que, a diversificação de horários e locais de oferecimento de programas de atividades físicas para idosos possa aumentar a aderência e, conseqüentemente reduzir os índices de desistência.

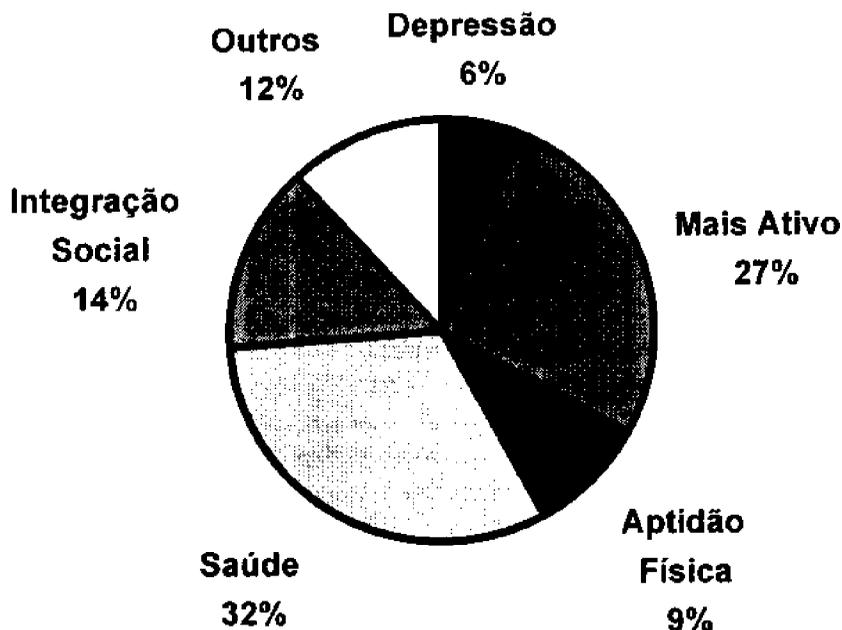
Em conclusão verificou-se que: 1) os idosos apresentam diversos problemas de saúde que demandam cuidados especiais a serem tomados pelos responsáveis pelos programas e a conscientização dos próprios participantes, visando oferecer atividades apropriadas dentro de um

ambiente seguro; 2) que os idosos procuram os programas de atividade física, principalmente com a expectativa de benefícios para a saúde, escapar do sedentarismo e interação social. Tais resultados podem oferecer subsídios quanto ao conteúdo e estratégias para o planejamento e implementação de programas de atividade física para idosos; 3) há um índice relativamente alto de desistência que estão a demandar adequações, notadamente quanto a diversificação de horários e locais de prática. Finalizando é interessante observar os resultados da anamnese clínica e do levantamento de motivos de engajamento e desistência do programa foram altamente consistente quanto ao principal motivo, ou seja, grande incidência de problemas de saúde, expectativa de benefício para a saúde através da prática regular de atividade física e, desistência do programa também por motivos de saúde.

Gráfico 1: Resultados de Anamnese Clínica com idosos participantes do Projeto “Atividade Física para a Terceira Idade” (DEF/IB/UNESP/CRC/1997)



**Gráfico 2: Motivos para a prática de atividade física por idosos .
Projeto “Atividade Física para a Terceira Idade”
(DEF/IB/UNESP/CRC/1997)**



Referências bibliográficas:

- Ansarah, V. W. *Aptidão funcional na terceira idade*. Rio Claro, SP: Instituto de Biociências, UNESP, 1991. (monografia)
- Bokovoy, J.L. & Blair, S. N. Aging and Exercise: A health perspective. *Journal of Aging and Physical Activity*, 2: 243-260, 1994.
- Dimeinstein, G. Velhos e felizes. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 28 fev., 1996.
- Gallahue, D. L. *Understanding motor development in children*. New York: John Willey & Sons, 1982.
- Heath, G. W. Exercise programming for the older adult. In: Blair et al. (Ed.), *Resource manual for guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia : Lea & Febiger, 1988. p. 315 - 320.
- Jordão Netto, A. Número de maduros dobra a cada vinte anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo ,26 mar., 1996.
- Okuma, S.S., Pereira, R. L. & Jacob, W. *Atividade física e envelhecimento*. (não publicado)
- Redelmeier, D. A. & Fuchs, V.R. Hospital expenditures in the United States and Canada. *The New England Journal of Medicine* 328:772-8, 1993.
- Rigatto, M. *Preceitos fundamentais para uma maior quantidade e uma melhor qualidade de vida*. Santa Maria: UNIMED, 1995.
- Telarolli Jr., R., Machado, J.C.M.S e Carvalho, F. Perfil demográfico e condições sanitárias dos idosos em área urbana do Sudeste do Brasil. *Rev. Saúde Pública*. 30(5): 485 - 498, 1996.
- Weineck, J. *Biologia do esporte*. São Paulo: 1991.

Endereço: Caixa Postal 199 - Cep.: 13506-900 - Rio Claro - SP

GTT.10.9. EDUCAÇÃO FÍSICA E MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA: AS ATIVIDADES LÚDICAS EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA CORPORAL

Christiane Vasconcelos Andrade*
Solange Lacks**

Resumo: Essa pesquisa insere-se na temática produção do conhecimento com categorias da prática pedagógica tendo como objetivo propor e implementar intervenções sócio-pedagógicas com crianças em fase pré-escolar de Assentamentos de Reforma Agrária. O referencial teórico-metodológico está orientado na perspectiva da metodologia qualitativa do tipo estudo de caso com base na teoria que fundamenta a perspectiva pedagógica crítico-superadora. Os resultados preliminares dessa pesquisa indicam a contribuição das atividades lúdicas vivenciadas para a construção da consciência corporal.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no conjunto de trabalhos que investigam a prática pedagógica articulada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a partir da disciplina Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Tem como objetivo propor e implementar intervenções sócio-pedagógicas na perspectiva de considerar a Educação Física e Esporte enquanto ação humana e campo de vivência social, mediada pelo conhecimento sobre a cultura corporal e esportiva (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Esta pesquisa justifica-se, primeiro pela tentativa da disciplina Prática de Ensino de Educação Física materializar nova forma de tratar o conhecimento, ou seja, proporcionar a produção científica na perspectiva da integração Ensino/Pesquisa/Extensão visando a reordenação curricular. Segundo pela oportunidade de vivências e experiências corporais de caráter educativo para as crianças e jovens dos Assentamentos de Reforma Agrária; terceiro pela possível contribuição para o desenvolvimento teórico da área de Educação Física e Esportes.

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos para materializar esta intervenção pedagógica seguiram as orientações da pesquisa qualitativa porque nesta perspectiva os fenômenos educacionais são melhor abordados, pois a solução não está em informarmos numericamente os fatos e sim em evidenciarmos as causas e as possíveis estratégias para sua transformação. (TRIVIÑOS, 1987). O método qualitativo não concebe a verdade como preexistente nos fenômenos sociais investigados e sim como construída a partir de investigações sucessivas e sistematizadas. Dentro da metodologia qualitativa optamos pelo estudo de caso, porque é um “tipo de pesquisa que tem como objeto uma unidade, a qual é analisada profundamente”(TRIVIÑOS, 1987 p. 133), que em nosso trabalho é a expressão corporal das crianças da pré-escola do Assentamento Priapu.

A pesquisa realizou-se durante o primeiro semestre letivo de 1997 no Assentamento de Reforma Agrária Priapu, localizado no município de Santa Luzia do Itanhy, no Estado de Sergipe. O primeiro passo realizado foi conhecer a realidade onde iríamos atuar, para isso utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação a entrevista semi-estruturada, privilegiando principalmente os aspectos relacionados a cultura corporal dos sujeitos que fazem o Assentamento Priapu. Nesta fase exploratória delimitaram-se problemáticas decorrentes da análise crítica da realidade. Na segunda fase elaboramos o planejamento a partir da especificação de interesses humanos e de classes envolvidos, para então na terceira fase do processo com amplo

* Graduanda de Educação Física da UFS.

** Professora Ms do DED/UFS.

domínio teórico geral, ser capaz de implementar a prática pedagógica explicando e compreendendo o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados nos diversos meios culturais, em nosso caso específico, as crianças do Assentamento Priapu. A quarta fase se caracterizou como a fase da avaliação de todo o processo de proposição e implementação pedagógica de atividades lúdicas objetivando a ampliação da consciência corporal.

O ASSENTAMENTO PRIAPU

Para se fundamentar uma proposta pedagógica de intervenção na Educação Física, faz-se necessário num primeiro momento, diagnosticar a realidade de atuação, tendo em vista que, a produção do conhecimento parte da análise da realidade concreta. Com base neste pressuposto, os alunos da disciplina Prática de Ensino da Educação Física I, orientados pela professora Solange Lacks, transformaram-se em investigadores, coletando dados, solidificando assim suas futuras intervenções.

Os dados coletados sobre o Assentamento Priapu, diz respeito a aspectos diversificados: dentre eles, enfatizaremos a história do Assentamento junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) de Sergipe, sua infra-estrutura, os aspectos educativos e no que diz respeito a realidade constatada referente a corporeidade.

O Assentamento Priapu foi ocupado três vezes, tendo como participantes, famílias que estiveram na ocupação da fazenda Betânia, pessoas de São Francisco, Aquidabã e Muribeca cerca de 92 famílias participaram da ocupação e foram efetuadas oito prisões.

A conquista da fazenda Priapu foi decorrente da luta do Cruiri, pois o MST pressionou as autoridades no sentido de desapropriar outras áreas para assentar as famílias excedentes do Cruiri. Foi através do conflito do Cruiri, que se conseguiu um compromisso do governo Valadares, de não mandar a polícia para resolver o problema. Representantes dos trabalhadores do MST, negociaram em Brasília, com o ministro da Agricultura Iris Rezende, a desapropriação da áreas para as famílias excedentes e entre elas a do Priapu, que foi assinada alguns meses depois pelo Presidente Sarney, em ato público, no dia 05 de julho de 1989.

A partir da desapropriação das terras pelo decreto 97816 do dia 06/10/1989, o projeto de Assentamento recebeu o nome de Priapu. Localizado em Santa Luzia do Itanh, distante 83 Km de Aracaju e 9 Km da sede do município. O imóvel tem área de 798 hectares. O INCRA emitiu a posse em 5 de março de 1990. O Assentamento foi criado em 2 de abril de 1991.

No que diz respeito a infra-estrutura, hoje são 92 famílias em sistema coletivo de trabalho. O sistema coletivo, foi subdividida em sistema coletivo (Priapu I) e sistema individual (Priapu II) em decorrência de disputas internas. Nenhuma família tem escritura do seu terreno, apenas o direito de produzir e negociar com os frutos da terra.

A estrutura física do Assentamento é composta por moradias precárias, já possui luz elétrica, abastecimento de água em chafariz, posto médico, sede de associação dos assentados e uma escola municipal que atende de 1ª a 4ª série.

A Educação escolar iniciou-se em 1993, após intervenção da prefeitura. O ensino noturno teve início em 1993 e durou apenas três meses. Atualmente os jovens e adultos do Assentamento estão participando do Projeto de Alfabetização, elaborado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (NEPA/DED) e Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal de Sergipe. Este projeto foi elaborado a partir do pressuposto que a melhoria da qualidade na produtividade e na comercialização, passa também por domínio técnico e que o acesso a estes, dependerá das suas condições de leitura e escrita e de cálculos matemáticos, enquanto suporte para aplicação dos conhecimentos de forma que possa contribuir para que, pequenos agricultores exerçam mais efetivamente sua cidadania.

Este projeto é de extrema importância, quando percebe-se que a população de jovens e adultos dos assentamentos chegam a um índice de 80% de analfabetismo. O trabalhador que não

sabe ler nem escrever se torna mais fragilizado e propenso a se tornar mão-de-obra barata para os grandes produtores.

Com relação a corporeidade das crianças em fase pré-escolar, observamos que desenvolvem como atividade de lazer o faz-de-conta (brincando de boneca, motorista de moto, de casinha, motorista de caminhão de tábuas) instrumentos simbólicos, o jogo de futebol para meninos e brincadeiras de pega-pega para as meninas. Essas brincadeiras retratam a criança num momento específico da vida, percebendo a realidade e vivendo no reino do brinquedo onde não existe limites para a imaginação.

Foram estes dados referentes a corporeidade dos pré-escolares de Priapu, que nos permitiu analisar, que o brinquedo artesanal, é importante na formação social, produto da habilidade manual, meio de expressão cultural. Todas as brincadeiras apresentadas anteriormente, esconde uma relação educativa, e é através desta relação que visualizamos o impulso lúdico como instrumento pedagógico que nos permitirá trabalhar a ampliação da consciência corporal.

CRÍTICO-SUPERADORA: A DEFINIÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Pautados numa fundamentação teórica ajustada a problemática do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), destacamos para a implementação de nossa proposta pedagógica os elementos técnico-metodológicos: objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação.

O objetivo desta prática pedagógica é propiciar às crianças, da pré-escola dos Assentamento Priapu atividades lúdicas que desenvolvam a consciência corporal, uma vez que entendemos que a Educação Física “é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 50).

Materializaremos nossa proposta utilizando uma metodologia crítico-superadora implicando num processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Neste sentido, a aula aproximará o aluno da perspectiva da totalidade das suas atividades, uma vez que lhe permitirá articular uma ação (o que faz) e o sentido que dela tem (o que sente).

Defendendo uma prática transformadora buscamos os conteúdos dentro da realidade que os alunos estão inseridos. Privilegiamos o jogo como conteúdo a ser trabalhado em todo estágio utilizado como instrumento a cultura infantil. É no universo do lúdico que abordaremos os problemas sócio-políticos atuais como: as relações do trabalho, o preconceito social, a má distribuição de renda no país dentre outros temas. E temos a pretensão de possibilitar aos alunos entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.

É de grande relevância analisarmos a origem e a necessidade do conteúdo ensinado para o eficiente desenrolar de nossa prática pedagógica.

Avaliaremos nossa proposta de estágio levando em conta a observação, a análise e a conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades.

CONCLUSÃO

A partir dessa experiência pedagógica materializada em 20 aulas no período de 12 de abril a 5 de julho de 1997, podemos concluir que o ensino da Educação Física a partir de uma perspectiva Crítico-Superadora possibilita que os jogos e as brincadeiras na pré-escola, se tornem instrumentos capazes de abordar os problemas sócio-políticos de uma sociedade antagônica. Apoiados ainda, em análises da importância que a criança dá ao momento em que ela volta da

escola, e brincando pega-pega, de carrinho, de boneca e tantas outras atividades lúdicas tão prazerosamente, foi que planejamos nossa intervenção pedagógica procurando desenvolver a consciência corporal.

No início de nosso estágio, nas ocasiões em que promovíamos entre pré-escolares jogos em grupos, observamos que as crianças mesmo estando em grupo, trabalhavam mais individualmente. Considerando em nossa fundamentação teórica, afirmações como a de FREIRE (1994, p. 16) que, “na infância a criança, é muito centrada nela mesma. Constrói sua realidade trabalhosamente, adquirindo noções espaciais, temporais e do corpo, diferenciando-se, assim, dos objetos ao seu redor”. É portanto, plenamente admissível, que essa auto-centração da criança, permaneça durante algum tempo, mas não podemos na 1ª infância super-valorizar as atividades individualizadas. Isto poderá prolongar esta auto-centração para a 2ª infância e até mesmo na adolescência e na idade adulta.

Insistimos nas brincadeiras realizadas em grupo no desenvolvimento de todo o estágio e notamos que nas atividades finais desse período houve um relativo êxito. Pude constatar diálogos curtos entre as crianças na construção de um mesmo brinquedo. O que não era freqüente anteriormente.

Constatei ainda, a importância do entrosamento da família com o processo de estágio. Visitando as residências dos alunos, mostrei a nossa preocupação com a ausência destes em classe, propiciando a confiança dos pais em nosso trabalho. As conversas informais com as famílias, sobre problemas que a comunidade enfrentam no assentamento, tornou o ambiente favorável para troca de experiências e possíveis esclarecimentos a respeito do comportamento do aluno em sala, sendo este muitas vezes, agressivo, introvertido ou dependente de um irmão mais velho para tomar simples decisões como: ir ao banheiro, optar por participar ou não de uma brincadeira. Verificando as causas destes comportamentos, busquei, através de brincadeiras, atender as necessidades de cada um. E com o auxílio da família, sugeri que alguns pais participassem das aulas, para que pudessem colaborar com a proposta pedagógica. A partir da vivência, a família tornou-se uma grande divulgadora do nosso estágio para a comunidade assentada em Priapu.

Procurei abordar temas relacionados a realidade dos pré-escolares, como por exemplo, doenças causadas por viroses e os benefícios do uso dos medicamentos naturais em substituição ao alopáticos.

Embora ainda hoje muitos professores de Educação Física procurem resultados imediatos em seus trabalhos, sabe-se que um programa adequado às necessidades das crianças deve ser contínuo e prolongado. Por isso, acreditamos que nestas 20 horas de estágio, ainda, mesmo que simploriamente, os pré-escolares aprenderam a questionar e discutir as brincadeiras. As crianças começaram em nossa prática de ensino, sabendo algumas brincadeiras (pega-pega, roda, casinha de boneca dentre outras), melhoraram suas habilidades naquelas que já sabiam, conheceram outras, aprenderam a realizá-las em grupo e esperamos que esse conhecimento se entrelace num todo garantindo uma vida de participação social.

Finalizo esta síntese concordando com MEDINA (1987, p. 39) “*O verdadeiro conhecimento é aquele que penetra em nosso íntimo e passa a fazer parte de nossa maneira de ser. O conhecimento adquire significado quando é ‘incorporado’, quando se dissolve no corpo. Somente desta forma o conhecimento altera a qualidade de ser do homem*”

Referencial bibliográfico:

CÁLDART, Roseli Salete. Os movimentos sociais e a formação de uma pedagogia. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, ANO 2, n. 8, out/dez 1987, p. 19-33.

_____. Proposta de formação do professor na perspectiva dos movimentos populares do campo. **Contexto e Educação**, Universidade de Ijuí, n. 17, jan/mar, 1990 p.55-64.

- _____. Os movimentos Sociais e a construção da escola (do sonho) possível. **Contexto e Educação**, Editora UNIJUÍ, Ano 10, n. 41, jan/mar 1996 p. 100-131.
- CARMO, Apolônio do. **Educação Física competência técnica e consciência política: em busca de um movimento simétrico**. Uberlândia: UFU, 1985.
- COLETIVO DE Autores. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GONÇALVES, Maria A . **Sentir, Pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE/UFSM. **Visão didática da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1991
- HILDEBRANDT, Reiner de LAGING, Ralf. **Concepção aberta no ensino da educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1986.
- LUDKE, M. e ANDRÉ M. E. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAKARENKO, Anton. O trabalho e a coletividade na Educação, **Boletim da Educação**, n. 05, julho /95 p.3-18.
- MEDINA, João P. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1987.
- MOREIRA, Wagner W. **Educação Física e esportes: perspectiva para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.
- OLIVEIRA , Vitor M. **Consenso e conflito da educação Física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Paulo de Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 2 ed. Porto Alegre: UFRGS, 1994.
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução a pesquisa em ciência sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- REVISTA VEJA. A luta pela terra no Brasil e os caminhos da reforma agrária. n. 15, abr. de 1997.
- REVISTA VEJA. Eldorado dos Carajás, n. 17, abr. 1996.
- SBDEF. **Pesquisa e produção do conhecimento em educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

Endereço: Caixa Postal 199 - Rio Claro/SP - 13506-900

GTT.10.10. PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO ESTADO DE SERGIPE

Solange Lacks
Celi Neiza Zulke Taffarel¹

Resumo: O estudo insere-se no tema "Educação Física/Esportes e Grupos/Movimentos Sociais" e apresenta uma exposição com análise crítica do Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos de reforma agrária do Estado de Sergipe. Vale-se dos seguintes procedimentos investigativos: a) análise da documentação que permite identificar a trajetória do movimento dos trabalhadores rurais sem terra em Sergipe (CINTRA, 1997); b) análise das atividades propostas e já desenvolvidas no Projeto nos anos de 1996/97 voltadas para atender 3.424 famílias de trabalhadores assentados e acampamentos do Estado de Sergipe; c) análise das políticas públicas especificamente orientadas a partir do Ministério Extraordinário da Política Fundiária e do GT de Reforma Agrária /CRUB - Conselho de Reitores das Universidades. Os dados da análise deverão subsidiar reflexões e proposições sobre as responsabilidades e compromissos das Universidades Brasileira com o MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA.

1. APRESENTAÇÃO

O estudo insere-se na temática "prática pedagógica e políticas públicas e movimentos sociais". Aborda, especificamente, o Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do estado de Sergipe".

Seu objetivo é analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico junto ao MST, a trajetória do movimento em Sergipe e as políticas públicas, privilegiando-se as intenções firmadas em protocolo entre as Universidades Brasileiras e o Ministério Extraordinário de Política Fundiária.

Como categorias teóricas do estudo serão consideradas: O movimento (do capital e suas tendências de destruição das forças produtivas, concentração de renda e, manutenção de taxas de lucro); As relações (Estado, Sociedade e luta de classes). O particular - (proposições pedagógicas). Como indicadores, ou categorias empíricas do estudo, a serem levantadas nos documentos, serão consideradas as proposições pedagógicas para a formação humana, a trajetória do movimento e as políticas públicas.

Como procedimento geral de pesquisa - trilha metodológica -, estamos articulando, a partir de dados empíricos, os níveis macro e micro estruturais buscando explicar as inter-relações de fatores internos (próprios as proposições pedagógicas presentes em projetos de formação humana encaminhados com o MST) e externos (inerentes a conjuntura sócio econômica e cultural) que determinam e configuram o contexto da trajetória do MST em relação a políticas públicas.

As indagações preliminares do estudo centralizam-se em torno das contribuições advindas do DEBATE SOBRE OS PROBLEMAS BRASILEIROS E A NECESSIDADE DE MUDANÇAS SOCIAIS²

¹ SOLANGE LACKS e professora Mestre da Universidade Federal de Sergipe e CELI TAFFAREL é Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco. Ambas são membras pesquisadoras do CBCE e do LOEDEFE - Laboratório de Observações e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte da UFPE.

²Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. BOLETIM DO MILITANTE. N.27, Dez. 1996.

O arcabouço teórico - metodológico do presente estudo referencia-se nas categorias e leis da dialética materialista³. O estudo atende a uma prioridade da Região Nordeste que é formar profissionais qualificados a nível superior e produzir conhecimento crítico na área de Educação e Educação Física & Esporte para responder aos desafios das exigências de mudanças sociais. O Objetivo Geral é uma finalidade científica e política na análise dos Projetos identificando POSSIBILIDADES⁴, para orientar a ação. A ação de ensinar/aprender/apreender e produzir conhecimentos junto a movimentos sociais, a ação de reconceptualizar currículo e implementar programas de formação continuada.

AS BASES REFERENCIAIS TEÓRICAS

O MOVIMENTO do capital e suas tendências de destruição das forças produtivas, concentração de renda e, manutenção de taxas de lucro). Uma das tendências mais perversas do capitalismo senil, é o da destruição das forças produtivas. Esta tendência, vem sendo assegurada, por um lado, pela destruição do trabalho, manifesta nos altos índices de desemprego, na destruição do ecossistema, pelo processo de desumanização nas relações sociais de produção, na alta concentração de renda e riquezas⁵, e por outra, pela possibilidade de absorção dos serviços e benefícios da ciência & tecnologia, que exige poder aquisitivo, o que a maioria da população não tem por ser constituída de desempregados, sub-empregados ou de assalariados com baixo poder de aquisição de bens, os considerados "SEM".⁶

Para confirmar tal tendência do capital basta observar os grandes investimentos lucrativos neste final de século que são: o setor mafioso de investimentos financeiros - ciranda financeira -, pela via do endividamento que, sustentado pela corrupção, gera lucros especulativos astronômicos; o setor armamentista que sustenta aproximadamente 75 conflitos armados no Planeta e sustentou 30 anos de Guerra Fria e continua fomentando altos investimentos e, conseqüentemente a destruição do ecossistema, a título de experimentos com material bélico atômico⁷; a prostituição infanto-juvenil, que cada vez mais alastra-se, principalmente nos países cujos mercados estão, contraditoriamente, em contração, em estreitamento; as drogas, setores da economia parasitários que destroem o principal das forças produtivas, o ser humano e com ele o ecossistema. Os narcodolares desempenham um papel decisivo no parasitismo da economia

³ CHEPTULIN, " A Dialética materialista. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

⁴ Optamos em trabalhar com a categoria do pensamento materialista histórico dialético POSSIBILIDADE por estar mais bem elaborada e conseguir com mais propriedade responder as exigências de uma reflexão crítica. Estamos nos propondo a identificar e analisar as possibilidades concretas e abstratas, fenomênicas e de essência e a realidade (CHEPTULIN, Alexandre. A dialética Materialista. Categorias e Leis da dialética. São Paulo, Alfa-Omega, 1982), para a Educação Física Escolar.

⁵ O Brasil é um dos países com maior grau de desigualdade na distribuição de renda. Os dados do IBGE sobre "A EVOLUÇÃO RECENTE DO CRESCIMENTO E DA DESIGUALDADE - 1989/95 (EM %)", demonstram que a renda dos 10% mais ricos da população de cada país é maior que a dos 40% mais pobres. No Brasil aproximadamente 70% da população, os mais pobres, detém 11,6% do BIP, enquanto aproximadamente 63,3% do BIP fica com aproximadamente 10% dos mais ricos da população brasileira. Estes dados podem ser verificados nos estudos de RICARDO PAES DE BARROS e de ROSANE MENDONÇA, pesquisadores do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁶ A UNESCO definiu indicadores de desenvolvimento humano e social destacando-se alfabetização/educação conhecimento; expectativa de vida/qualidade de vida e; poder aquisitivo/ poder de acessar os bens socialmente produzidos. Em um ranking mundial o Brasil está localizado na trágica posição de 70 ° (septuagésimo) lugar. O trágico é porque este indicador representa concretamente o que significa a destruição da classe-que vive-do-trabalho.

⁷ HOBBSAWM, Eric. Era dos Extremos. O Breve Século XX 1914-1991. São Paulo, Companhia das Letras, 1995. Esta obra excepcional nos mostra o que foi a era da destruição, da violência, do avanço da barbárie, paradoxalmente em meio a esplendidos avanços científicos e tecnológicos.

capitalista. Não é possível desconhecer estes dados de realidade e suas relações com o processo de alienação social, econômica e intelectual dos homens.(CHAUI, 1995)⁸.

A questão central é como responder ao desafios de orientar politicamente a processo de alfabetização de Jovens e Adultos no interior dos Assentamentos e Acampamentos de Trabalhadores Rurais Sem Terra através de atividades próprias do campo da cultura pedagógica, tendo clareza do que significam as determinações de uma economia especulativa altamente exploradora e destruidora, que procura manter altas taxas de lucro, superexplorando a mais-valia, pela via da flexibilização, desregulamentação, perda de direitos ao pleno emprego, a seguridade social, sintonizada com as aspirações das amplas massas e que podem ser reconhecidas nos movimentos sociais organizados, unificados e independentes do capital financeiro e do Estado capitalista.

As RELAÇÕES (Estado, Sociedade e luta de classes) podem ser detectadas pela análise das políticas públicas. Segundo CUNHA (1991) "...a democratização da educação brasileira vem, a muito custo, ocorrendo por força da participação popular, principalmente pelo voto, o recuo também tem acontecido por efeito desta mesma força. Do mesmo modo como os governantes (prefeitos e governadores e seus secretários de educação) fizeram avançar a reorganização da educação, segundo parâmetros democráticos, também foram eleitos pelo voto popular direto aqueles que levaram ao retrocesso".⁹

Implementa-se no Brasil os ajustes estruturais. O Projeto de Globalização e sua expressão econômica - (ajustes estruturais), política - (reformas, privatizações); ideológica - (consensos/unanidades sob a ética do capital); necessita para avançar: a) de indivíduos, alienados, idiotizados, anti-revolucionários; b) de sindicatos com as "espinhas dorsais quebradas"; c) com os partidos operários independentes destruídos; d) com os movimentos sociais e populares, as ONGs cooptados; e) com a sociedade civil refém das políticas do governo, legitimando-as; f) com a intelectualidade contribuindo para a construção do falso consenso em torno da Globalização. A linguagem e a prática conceitual de reconciliação social e política, e de construção de consensos frágeis, sob condições de absoluta regressão sócio-econômica, de massiva miséria popular e crescentes descontentamento social, são simplesmente trágicas. Nesta conjuntura de desagregação social acentuada, de perda de direitos e conquistas, levanta-se o MST e a sociedade civil organizada para a luta para vencer, para o confronto, que não é tranqüilo, visto que é a expressão da luta de classes na disputa por Projetos históricos. O Projeto de Globalização X O Projeto de Universalização. O projeto Capitalista X O projeto de construção do socialismo.

As políticas de Governo para a área Educacional no Brasil e para a Política Fundiária, representam a ingerência e o controle ideológico do Estado e das elites dirigentes, articuladas ao projeto neoliberal, que tem em seus agentes financeiros internacionais o baluartes do capitalismo. Como os Projetos de escolarização - Alfabetização de Jovens e Adultos orientados a partir da parceria com as Universidades pode responder a tal constatação? A Lógica a ser desvelada, nas reflexões coletivas diz respeito a construção das articulações, nexos e determinações entre:

Projeto de globalização X Projeto de Universalização. Manutenção do capitalismo senil X Construção do socialismo¹⁰.

A Conjuntura Internacional e Nacional - As resistências organizadas pelos trabalhadores, as Reformas Administrativas e da Previdência, as Privatizações, as medidas constitucionais, implementadas pelo estado e suas elites dirigentes.

A política de governo para a Educação e a Política Fundiária.

⁸ CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, Ática, 1995, p. 174.

⁹ CUNHA, Luiz Antonio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo, Cortez, 1991.

¹⁰ Ver a respeito COGGIOLA, Osvaldo. GLOBALIZAÇÃO E SOCIALISMO. São Paulo: Xamã, 1997.

A Intervenção profissional nos PROJETOS POLITICOS PEDAGÓGICOS DE INTERESSE DO MST.

Os estudos e projetos específicos das Universidades que devem ser reconhecidas constituindo um COLETIVO POLITICO, buscando patamares de intervenção junto ao MST e o Projeto LUMIAR - Rede Nacional de Assistência Técnica.

O PARTICULAR - (proposições pedagógicas). Neste processo, *“A finalidade científica e política que perseguimos nos proíbe de dar uma definição acabada de um processo inacabado. Ela nos impõe observar todas as fases do fenômeno, de fazer aparecer as tendências progressistas e reacionárias, de revelar sua interação, de prever as diversas variantes do desenvolvimento ulterior e de encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ação”*(Trotsky,1995)

Para contribuir com a caracterização das práticas pedagógicas propostas pelas Universidades, articuladas com o MST, consideramos que “a ciência não é apenas um produto da razão mas um produto da sociedade, que nasce das necessidades da produção material”¹¹ e que nos cabe agora resistir, com posição ideológica clara, o que se expressa em uma vontade coletiva, por uma orientação histórica presente na classe trabalhadora. Lembrando que quanto menos resistência, mais avançam as políticas neoliberais. Para os que lutam ao lado das classes populares e que não estão em retirada, mas sim, dispostos a ***luta para vencer***, a grande referencia histórica para orientar a PRÁTICA PEDAGÓGICA, A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, A FORMAÇÃO HUMANA E A INTERVENÇÃO NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E EM POLITICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO E POLITICA FUNDIÁRIA é o PROGRAMA DE TRANSIÇÃO, onde encontramos as “PREMISSAS OBJETIVAS DA REVOLUÇÃO SOCIALISTA”¹². Os dados da realidade atualizam os conteúdos sobre a luta de classes. A tarefa estratégica é entrar nas lutas cotidianas, para encontrar pontos de apoio entre um sistema de reivindicações que parta das atuais condições objetivas e conduza a conquista do poder. A tarefa não é reformar ou humanizar o capitalismo. Isto a história da luta de classes já provou é impossível¹³. Para vencer, avançar social e politicamente o caminho é compreender a realidade enquanto um processo em movimento, complexo contraditório, e agir sobre o todo agindo sobre suas diferentes partes, que não são compreendidas fora da relação com o todo. É neste sentido que as ações sobre qualquer problemática social, seja uma intervenção no MST, sindicato, no partido, na aula, na produção científica do conhecimento, implicam em ações articuladas tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito das condições sociais para buscar a difícil e imprescindível articulação entre os interesses imediatos e uma ação estratégica, de longo prazo, de clara conformação anticapitalista e socialista. Portanto, o que ressaltamos é que, não existe possibilidade científica de análise reflexiva crítica fora da consideração das leis que regem o modo de produção capitalista, suas relações com o Poder do Estado, com os parâmetros que norteiam as Políticas Públicas (Lógica do Capital, ou Lógica Democrática e Popular) e suas expressões no Projeto Político Pedagógico¹⁴ da Escola, na Gestão Escolar, na Organização do Processo de Trabalho Pedagógico¹⁵, no Currículo e sua dinâmica - no trato com o conhecimento,

¹¹ TSYGANKOV, V. “Introdução”. In: Academia de Ciências de URSS (Org.) ***O socialismo e a ciência***. Moscou: Progresso, 1987.

¹² TROTSKY, ***Programa de Transição***. São Paulo, Comissão de Formação, 1995. 55 ª Aniversário do assassinato de Trotsky e 100 ª Aniversário da Morte de F. Engels.

¹³ Ver mais a respeito In COGGIOLA, O. KATZ, C. ***Neoliberalismo ou crise do capital?*** São Paulo: Xamã, 1995.

¹⁴ Sobre Projeto Político Pedagógico ver mais em VEIGA, Ilma Passos A (Org.). Projeto Político - Pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas/SP, Papirus, 1995.

¹⁵ Sobre Organização do trabalho pedagógico ver mais em FREITAS, Luiz Carlos. Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP, Papirus, 1995.

no tempo pedagógico, nas normatizações e legislações.

O maior desafio que nos confrontamos é aliar a Prática Pedagógica com uma estratégia anticapitalista de longo alcance. É também construir uma subjetividade disposta a luta para vencer, disposta ao confronto, ao conflito, a resistência, a responsabilidade e ao compromisso coletivo.¹⁶ Isto tem significado trabalhar com elementos estruturantes da prática a saber, o trabalho e sua organização, expressa no trato com o conhecimento, as relações de poder e nas formas de comunicação e linguagem.

Endereço: Rua Mal Manoel Luís Osório 365 Apto. 401 Cidade Universitária Recife/PE - CEP: 50.740-450 . Fax Tra.: (081) 271-8327 - Fone Tra. (081) 271-8327 e 271- 8506 Fone Res: (081) 453-0976 ou 974 31 70. - E-Mail: TAFFAREL@ NPD.UFPE.BR - E-Mail: LOEDEFE@NPD.UFPE.BR .

¹⁶ “É dolorosamente evidente que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe operária. A bem da verdade, para alguns a classe operária já não existe; para outros a própria noção de classe é problemática...Os intelectuais orgânicos, ao contrário...Seu trabalho vincula as lutas...como instância concreta de combate a dominação imperialista global. Articulam o descontentamento social com as lutas políticas contra um estado classista claramente determinado”. PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: Debate - Ano 11, Nº. 59, Maio, 1994.

GTT.10.11.REFLEXÕES SOBRE O JOGO E A TOXICODEPENDÊNCIA

Rogério Goulart da Silva

Professor de Educação Física, mestrando do Instituto de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal. Membro do Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos da Universidade Instituto Superior.

Resumo: O texto que desenvolvemos aqui é o resultado de um estudo realizado no mestrado em Sociologia junto ao ISEG da Universidade Técnica de Lisboa - Portugal. Trata da relação jogo e toxicodpendência na realidade portuguesa, conforme as representações de saúde e doença no contexto das instituições terapêuticas em confronto com as dos jovens toxicodpendentes. O empenho das instituições na busca da compreensão do contexto da toxicodpendência no meio juvenil não atende aos anseios daqueles que estão diretamente ligados a esta problemática.

INTRODUÇÃO

Atualmente observa-se uma crescente preocupação em se redefinir o perfil e as funções da Educação Física no conjunto das atividades da vida humana.

A intenção deste trabalho é a de, também, buscar essa redefinição no âmbito da relação que a área mantém com as instituições terapêuticas, mais precisamente nas organizações que tratam das toxicodpendências.

Na maioria destas instituições, o tema corpo humano é abordado conforme as concepções médicas higienistas cuja visão cartesiana opera de forma dualista na persistência da divisão corpo e mente, traduzindo e reforçando este ideal para as atividades recreativas e esportivas, bem como formando um saber técnico sobre o jogo enquanto atividade terapêutica, conduzindo na direção contrária aquilo que se propõe a terapia através do lúdico, do jogo enquanto fator de encontro do homem com o seu semelhante e consigo próprio.

Ao buscar a verdadeira natureza do jogo na expressão da sua linguagem, pode-se perceber que existe uma estreita relação, pois ambos, jogo e linguagem, em qualquer momento da ação, representam a realidade, ambos a transpõem, ambos são a sua ficção. Wallon percebeu que as reflexões de Freud sobre o jogo iam de encontro aos seus esforços para constituir uma teoria da formação da personalidade. "Com a ficção, introduz-se na vida mental o uso de simulacros, que são a transição necessária entre o índice, ainda ligado à coisa, e o símbolo, suporte das puras combinações intelectuais. Ajudando a pessoa a ultrapassar o limiar, o jogo detém aí um importante papel em sua evolução psíquica"

Mas o contexto da ação terapêutica mostra um reforço da dependência na relação do homem com a droga quando este encara o jogo através das mesmas leis que regem os esportes de competição.

O próprio contexto social do jovem dependente de drogas cria nele a subjetividade que deveria ser estudada exaustivamente a fim de descobrir os melhores caminhos a percorrer na busca do entendimento do fenômeno da dependência em determinadas situações para se poder atuar de maneira mais eficaz na luta engajada pela libertação do indivíduo, libertação em todos os sentidos e significados que a palavra indica.

O indivíduo é sobrecarregado pelas emoções da modernidade e as influências do modo de produção e relação entre os homens; portanto as drogas não encontram resistência a seu uso, pois existe todo um mecanismo favorecendo ao caos onde predominam as relações de força/poder que superam quase todo tipo de resistência individual.

Nesta realidade a pesquisa busca conhecer, através da ação participativa, o contexto urbano e social da toxicodependência em Lisboa, Portugal.

OBJETIVOS

Este trabalho objetivou oferecer subsídios básicos para uma investigação sobre a realidade portuguesa no contexto da saúde e do combate às drogas; bem como a ação do Estado na utilização de seus recursos terapêuticos, mais especificamente o esporte enquanto possibilidade de jogo como fator preventivo e terapêutico para toxicodependentes.

Para tal objetivo, com base na teoria das *representações sociais*, optou-se por uma análise comparativa entre as concepções de saúde, doença, jogo e dependência dos jovens e as concepções institucionais sobre a ação terapêutica e preventiva da toxicodependência.

As representações sociais, o modo mesmo da sua produção se encontra nas instituições, nas ruas, nos meios de comunicação de massa. É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou apenas elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Existem vários outros conceitos, mas a exigência administrativa impõe limitações ao trabalho, de forma que o texto deverá prosseguir de forma bastante sintética.

A fim de obter os dados necessários para alcançar os objetivos traçados, contou-se basicamente com vários tipos de fontes: entrevistas com profissionais da área, jovens usuários de drogas, dependentes e não dependentes; periódicos especializados na área e obras médicas da Escola Nacional de Saúde Pública e do CAT (Centro de Atendimento a Toxicodependentes) das Taipas, localizados em Lisboa; CAT do Restelo da cidade de Belém e, por último, análise dos programas sociais de prevenção e combate à toxicodependência.

O ponto de partida buscou, na história do Sistema de saúde Português, com ênfase na saúde pública pela predominância desta no contexto do país, a clareza sobre a relação médico-doente e a realidade que envolve o contexto médico no mercado da saúde e das drogas.

A intenção final do trabalho seria a de realizar uma ponte entre o Sistema de Saúde Português e a realidade da intervenção deste na toxicodependência. Porém o tempo necessário para dar cabo da pesquisa era breve, o que nos obrigou a optar por uma delimitação criteriosa do tema, restringindo a investigação ao espaço clínico-terapêutico e das praças de lazer dos jovens daquela cidade sem, contudo, perder de vista o sentido de observação analítica do material bibliográfico, entrevistas e a ação participativa da pesquisa

O PERCURSO

Na intenção de descobrir as razões sócio-históricas da relação jogo e toxicodependência optou-se, primeiramente, pelo estudo da questão da legalidade e ilegalidade da droga na

atualidade. Sobre a drogadição há uma associação Estado-ciência que opera a disciplina, o controle, a administração dos corpos e da vida, resultando num enquadramento da questão da droga no âmbito da ilegalidade e repressão. Isto fica claro se se puder debruçar na leitura dos territórios dos múltiplos mecanismos institucionais, dos interesses políticos e econômicos que determinam a questão da droga.

A compreensão da interpretação do fenômeno da expansão do uso de drogas, como problema social, envolve a diversificação dos costumes e estilos de vida e uma revisão da família, das angústias e das perplexidades geradas pela sociedade industrial.

A realidade do cidadão toxicodependente português não difere muito da situação da maioria dos jovens usuários de droga do mundo inteiro, pois individualizando o uso de drogas e dependendo do lugar que o indivíduo ocupa na estratificação social, a equação tem por resultado a necessidade de esforços científicos no combate ao seu consumo. Como dizem os sociólogos, neste caso combate-se o efeito mas não as causas.

Como problema social sempre se chega a um resultado, e neste caso assiste-se a um constante vai-e-vem em que a burocratização assume maior destaque. Essa burocratização engloba o âmbito da relação médico-jurídico-policial-assistencial que faz parte de um conjunto institucional da sociedade.

No bojo dessa burocratização se revela uma alienação do trabalho que leva ao individualismo que, em seu limite, abre as portas para o uso ilegal de drogas sob o estatismo, processo pelo qual a economia planetária se enredou no séc. XX, a partir da administração de valor.

De carona a esse contexto aparecem aspectos importantes a serem apontados, quais sejam: a disseminação da idéia de contaminação social, em particular a classe; a constatação da relação entre o uso de drogas e os estilos de vida; e finalmente, a suposição de que o mercado de drogas tende a se ampliar, pois nada leva a crer que a droga desaparecerá, sequer a longo prazo.

JUSTIFICATIVA

O jogo como arte do entendimento e meio terapêutico da dependência de tóxicos está inserido no contexto da construção da subjetividade, passando, obviamente, pelas formas de organizações institucionais. Portanto há a necessidade de se conhecer a relação que existe nesta questão que aborda o jogo como instrumento de libertação individual, pois ao se discutir as subjetividades, deve-se ter em mente as relações e instrumentos de poder. Por outro lado não se pode desprezar a realidade do problema centrado nos indivíduos, pois é neles que a subjetividade se faz desenvolver.

Se o problema da droga não tem solução devido às relações de poder na ordem do mercado mundial, o da dependência pode começar a se resolver a partir, justamente, do estudo destas relações como elementos subjetivos na busca de uma melhor realidade do quadro social da saúde, não só de Portugal, mas do mundo inteiro.

METODOLOGIA

A sociedade portuguesa assiste, perplexa, os noticiários da televisão relatando fatos e cenas deprimentes decorrentes do uso indevido de drogas naquele país. Crimes provenientes de conflitos raciais nos bairros da cidade, suicídios por overdose, violência e morte nos conflitos entre torcidas nos estádios de futebol, etc. Alguns podem até dizer que esse é o *jogo* da vida em uma metrópole, mas as senhorias e senhores perguntam: a culpa é de quem? porém a televisão não responde, fica no ar para a consciência de cada um verificar qual o seu percentual de contribuição para este ruminante quadro social.

Tendo presente estas situações que, até o ano de 1994, eram raras na capital portuguesa, procurou-se estabelecer uma estratégia de pesquisa para infiltração no meio jovem do qual se

poderia extrair rico material para o trabalho de investigação.

A intenção é a análise comparativa entre as concepções desses jovens e a metodologia interdisciplinar das instituições que se ocupam do atendimento e tratamento a toxicodependentes.

Depois de três semanas observando o comportamento dos jovens usuários de drogas nas praças públicas, optou-se por uma abordagem informal a um grupo de jovens que praticavam uma pelada (futebolada) nos espaços livres das praças.

Uma vez acontecendo aceitação e aquisição da confiança do grupo, decidiu-se iniciar a pesquisa com gravador oculto. O aparelho foi utilizado durante o tempo integral de contato com os jovens, tanto durante as partidas de futebol quanto dos momentos de descanso e conversas descontraídas após os jogos.

Para a investigação cobrir uma grande parte do tempo dos jovens pesquisados, decidiu-se acompanhá-los aos estádios de futebol em duas oportunidades, uma das quais foi registrado conflito entre torcidas.

CONCLUSÃO

Esta informalidade trouxe rico material para a interpretação da investigação, pois o mundo dos adolescentes usuários de drogas em Lisboa está muito longe de ser compreendido por qualquer adulto letrado no assunto.

O jogo para o adolescente tem quase os mesmos significados do esporte de rendimento e do esporte profissional; ideal construído pela própria sociedade. A escola e a mídia tiveram papel fundamental nesta mistura de valores e, presos a uma série de conflitos individuais e sociais, os jovens já entram na adolescência dependente de alguma coisa, do cigarro, do jogo de futebol, da droga, do álcool, etc. Conforme periódicos da Biblioteca Nacional, há um número crescente a cada ano de crianças dependentes de bebidas alcoólicas e iniciadas ao tabagismo.

As atuações das Instituições pesquisadas são de caráter, na maioria, paliativo, pois elas atendem um alto número de pessoas em regime de serviço breve de desintoxicação sem continuidade nem vínculo com o paciente. (conforme entrevista realizada em junho/95).

A produção bibliográfica e o trabalho registrado em coletâneas do centro das taipas é digno dos maiores elogios, mas a Instituição ainda carece da sensibilização para a atuação informal junto aos jovens usuários de drogas e, por cometer este equívoco, deixa de ter uma maior eficiência no seu propósito.

Ambas as Instituições CAT do Restelo e CAT das Taipas, carecem tanto da discussão do efeito terapêutico do jogo através da Educação física, quanto da importância deste na ação terapêutica, justamente pelo fato de não se utilizar esta área do conhecimento nestas instituições.

Assim sendo temos em Portugal, mas precisamente em Lisboa, vasto material para discussão e reflexão, pois o jogo há muito deixou de ser essencialmente lúdico e com esta perda da ludicidade, somando-se aos aspectos culturais, o adolescente, sem referência, não oferece nenhuma resistência aos prazeres que lhes são prometidos através dos artifícios externos.

Bibliografia:

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1995.
- BOLTANSKI, Luc. *As classes sociais e o corpo*. tradução Regina A. Machado. Rio de Janeiro Graal, 1984 - 2ª edição.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter (org.), *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação*, São Paulo Cultrix, 1982.
- CHAUÍ, Marilene de S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo. Ed. Moderna. 1981.

- COOPER, David. *Psiquiatria e Antipsiquiatria*. S. Paulo. Perspectiva, 1982
- COSTA, Jurandir freire. *Ordem médica e norma familiar*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1983
- _____. *A história da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Campus. 1981.
- DEJOURS, Claude. *A loucura do trabalho*. São Paulo. Ed. Cortez. 1987
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução M.T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Ed. Cabral. 1980.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed Nacional, 1971.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie; *Pesquisa participante*. São Paulo. Cortez, Autores associados, 1989. 2ª edição.
- FONTANELLA, F. Cock. *O corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*, Tradução Lígia M. Pondé Vassalo. Rio de Janeiro. 9ª edição Ed. Vozes. 1991.
- _____. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1979.
- _____. *História da loucura*. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo. Ed. perspectiva. 1978.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. tradução Dante Moreira São Paulo. 2ª. edição. Perspectiva, 1987.
- GUATTARI, Félix. *Sobre las relaciones enfermeros-médicos em psicanalizes y transversalidad*. México. Siglo XXI. 1976.
- GUATTARI, F., ROLNIK, S. *Micropolíticas: cartografias do desejo*, 4ª edição Petrópolis. Vozes, 1996.
- HALL, Richard H. *Organizações: estrutura e processos*. Tradução Wilma Ribeiro- 3ª edição - Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- JODELET, D.(org.). *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF, 1989.
- _____. *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. In: *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF, 1989.
- KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. *Psicologia social das organizações*. Tradução Aurifebo Simões. 3ª edição. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física, ensino e mudanças*, UNIJUÍ, Ijuí, 1991.
- LA PASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. Tradução Henrique A.A. Mesquita. Rio de Janeiro. Ed. francisco Alves. 1983.
- MANNONI, *O psiquiatra, seu "louco" e a psicanálise*. Tradução de Marco A. Mattos. Rio de Janeiro, Zahar editores, 2ª ed. 1981.
- MARINHO, Inezil Penna. *História geral da educação física* ., 2ª edição. São Paulo. Brasil editora, 1980.
- MOSCOVICI, S. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. 1961.
- _____. *Les Représentations Sociales*. Paris, PUF, 1989.
- _____. *Notes towards a description of Social Representations*. *European Journal of Social Psychology*, 18:211-50, 1988.
- _____. *The phenomenon of Social Representations*. In: FARR, R. M. e MOSCOVICI, S. (orgs.). *Social Representations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- PITTA, Ana. *Hospital: dor e morte como ofício*. São Paulo. Hucitec. 1990.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. POA. EST-ESEF-UFRGS, 1994.
- SCHITTAR, Lúcio. *A ideologia da comunidade terapêutica em A instituição negada*. Rio de Janeiro. Graal. 1985.
- SZASZ, Thomas. *A fabricação da loucura*. 2ª edição Tradução Dante Moreira Leite. Rio de Janeiro. Ed. Zahar. 1978.

GTT.10.12. ATIVIDADE FÍSICA E GRUPOS SOCIAIS ESPECÍFICOS: AS INFORMAÇÕES GERADAS NO GRUPO DE SAÚDE COLETIVA/ EPIDEMIOLOGIA E ATIVIDADE FÍSICA

Aguinaldo Gonçalves^{*}; João Paulo Borin^{**}
Edgard Matiello Júnior^{***}; Marcelo Conte^{****}; Henrique Luís Monteiro^{****}

Resumo: Aptidão Física vem se mostrando frequentemente veiculada em sua intersecção com a Saúde. No entanto, alguns elementos importantes têm sido proporcionalmente desprezados nesta relação, fundamentalmente quando no âmbito da Saúde Coletiva. De forma a tentar contribuir para a discussão dessas relações, o Grupo de Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física, FEF, Unicamp produziu, em seus nove anos de existência, 160 trabalhos, sendo que em torno de 50 voltam-se à abordagem do efeito da Atividade Física junto a Grupos Sociais Específicos. A série de trabalhos aponta dados que envolvem o significativo efeito de fatores da realidade sócio-econômica, como gênero e faixa etária das populações estudadas, reiterando o quanto a Saúde tem se mostrado de necessária requisição de esforços multi-profissionais e invulnerável a medidas intra-setoriais.

INTRODUÇÃO

O termo aptidão física vem sendo veiculado, insistentemente, em conexões com a Saúde. No entanto, no bojo das discussões, acredita-se que algumas questões pertinentes e relevantes não são observadas com regularidade, ignorando o caráter multiforme que exprime a realidade dos fatos em Saúde no âmbito do Coletivo.

As inquietudes emergem a partir, desde logo, do referencial ingenuamente adotado pelos entusiastas do exercício, de que ganhos em performance e conformações anátomo-fisiológicas se traduzem em prevenção de doenças, aumento da longevidade e melhora da qualidade de vida. Já para o primeiro dos equívocos citados, análises criteriosas pontuam série de interrogações; enquanto que boa parte da produção, inclusive em nosso meio, tem preconizado o uso do exercício físico contra agravos crônicos, populações com realidades estruturais distintas demonstram, por conseguinte, diferentes respostas aos estímulos motores.

Abordagem ampliada, portanto, tem sido utilizada entre nós do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física-FEF/Unicamp (GSCEAF), mesmo quando analisados o efeito da atividade física (AF) entre grupos específicos; Saúde, por sua vez, tem sido mirada sob a ótica do coletivo. No teor das considerações, recorreu-se aos especialistas das áreas de interface da AF, e ainda assim as dúvidas sobre a efetividade do exercício prosseguiram. De fato, coloca-se em cheque o acerto da adoção do mesmo na prevenção de todas as complexas situações da osteoporose, obesidade, hipertensão arterial, hanseníase, dentre outros agravos que assolam a humanidade.

Também é nesse contexto que se insere o aumento do número de anos à vida das pessoas, em que nossas investigações indicam o quanto medidas intra-setoriais, isoladamente, têm-se mostrado de pouca resolutividade.

^{*} Membro do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física- FEF/UNICAMP. Doutor em Biociências..

^{**} Membro do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física- FEF/UNICAMP. Mestrando em Ciências do Esporte.

^{***} Membro do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física- FEF/UNICAMP. Doutorandos em Ciências do Esporte.

^{****} Membro do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física- FEF/UNICAMP. Graduando em Licenciatura Plena em Educação Física.

Nessa perspectiva, procedeu-se a publicação de 160 trabalhos, sendo que, em torno de 50 deles, abordaram-se os efeitos da AF em grupos sociais específicos, tais como nos estudos com policiais militares e conscritos, infância e adolescência, hansenianos, praticantes de atividade física, treinamento desportivo, professores de Educação Física e idosos. Ao levantarmos a influência dos padrões sociais e respectivo conceito de Qualidade de Vida, percebeu-se que na Educação Física e Esportes, esta se compara ao melhor desempenho, às capacidades de produção e de aproveitamento do tempo livre e satisfação pessoal. No entanto, estes aspectos revelam-se superficiais e até inconsistentes, quando se confrontam com as conclusões de Breilh (1991). Segundo ele, o nível de Qualidade de Vida e mais recentemente Estilo de Vida Ativo, nos países subdesenvolvidos, principalmente os latino-americanos, tem sido reduzido marcadamente por ao menos dois motivos: i) o acentuado grau de desgaste decorrente das relações profissionais, tendo levado o homem a “vender” sua saúde ao trabalho dito “moderno” e ii) a queda do poder real de consumo.

Isto posto, nossas produções não se furtaram a ressaltar a importância da atuação conjunta das diversas áreas do conhecimento e da necessidade de transformação da sociedade como um todo, para consumação dos objetivos gerais próprios de nossa prática profissional.

A finalidade da presente comunicação é proceder a síntese da referida produção temática no especificamente aplicado a grupos sociais determinados. Para tanto, metodologicamente parte-se do teor de publicação que reuniu os resumos da parte mais volumosa da bibliografia do Grupo (Gonçalves e col. 1996), recorrendo-se, no pertinente publicado posteriormente, aos respectivos textos originais, com correspondentes referências bibliográficas mencionadas ao final.

Para o primeiro dos grupos mencionados, *policiais militares*, estudou-se o comportamento da Aptidão Física entre aqueles fisicamente ativos, intermediários e inativos, em variáveis diversas. Nas de força e resistência muscular localizada, velocidade e potência aeróbia, se por um lado ativos obtiveram melhores resultados, por outro constatou-se a associação dos fatores sócio-econômicos e ocupacionais com a prática de atividade física, ou seja, eram eles também os que desfrutavam de melhores condições de moradia, salário, menor número de dependentes e carga de trabalho mais equilibrada; compõem, desta forma, estrato social de condição de vida superior.

Na mesma direção constituiu interesse de estudo o conhecimento de aspectos de AF entre *conscritos do Exército brasileiro*, os quais, em tese, são submetidos a rigoroso processo de seleção. A partir de revisão de características do Treinamento Físico Militar, tanto no plano normativo, quanto no aplicado, concluiu-se que os objetivos do programa, quanto à Saúde, mantém-se de difícil efetivação; que o plano normativo, em alguns de seus elementos, é aderente aos textos correntes em nosso meio e; existem visíveis diferenças entre as normas veiculadas e sua respectiva aplicação. Especificamente quanto aos resultados de testes de Aptidão Física, pode-se perceber significativa melhora em todas as variáveis observadas, após doze semanas de treinamento. Óbice a considerar, no entanto, é que embora se tenha presenciado a melhora em termos de rendimento, o compromisso assumido pela instituição, em termos de Saúde dos conscritos, limitou-se a ser avaliado a partir de resultados e critérios de classificação em testes de desempenho, de ampla limitação.

Em relação a *crianças*, membros do Grupo se dedicaram a dimensões bastante pertinentes. Uma investigação trabalhou com a mensuração dos efeitos da intervenção tecnicamente dirigida à flexibilidade, buscando, desse modo, explorar relações de procedimentos desse tipo com eventuais respostas benéficas à Saúde, aplicando, metodologicamente, dois testes amplamente indicados para tal especificidade (Flexiteste e banco de Wells). Os resultados obtidos revelaram-se bastante complexos, envolvendo inclusive análise dos períodos do dia em que as atividades foram desenvolvidas. Clara, no entanto, ficou a controvérsia quanto a adequação

diferencial de ambos os instrumentos de pesquisa adotados, explicitando, assim, o risco que *medidas correntes de avaliação de atividade física* podem encerrar, mais gravosamente ainda quando se busca operá-las com a abrangência do coletivo, i.e., na perspectiva da adoção de políticas públicas. A outra aprofunda-se no estudo de agravo do aparelho locomotor (distrofia muscular tipo Duchenne), explorando a possibilidade de atuação da Educação Física como suporte ao processo de reabilitação.

Cinco estudos se dedicaram à *adolescentes* na faixa etária de 14 a 18 anos. Dizem respeito a parâmetros da condição física relacionada à Saúde, porém, considerados a partir de outras variáveis. É o caso de modalidades esportivas que após intervenção de dezesseis semanas, influenciaram positivamente para melhora da aptidão física. Entretanto, quando comparados aspectos sócio-culturais com a Saúde e o corpo, é que diferenças se expressam com clareza: aqueles que freqüentam curso noturno são, em média, mais velhos, obesos e baixos que os do diurno. Nesta mesma linha, a comparação entre alunos de diferentes cursos profissionalizantes revela que os vinculados a formação profissional de caráter artesanal mostraram-se menos ágeis e velozes que os de informática. Informações desta natureza corroboram para a tese de que são os fatores sociais e econômicos os principais aspectos que conspiram contra o biológico.

Os *hansenianos* vêm sendo estudados entre nós, sobretudo a partir da perspectiva da Saúde Coletiva e Atividade Física. Quanto as incapacidades físicas (IC), várias explorações foram empreendidas, como a utilização de dermatóglifos visando a detecção de grupos de risco passíveis de contrair a moléstia. Neste contexto, o triênio de 88 a 90 revelou-se de produção científica particularmente fecunda, quando buscou investigar eficiência, eficácia e efetividade da Prevenção e Tratamento das Incapacidades Físicas em Hanseníase (PTIFH), relacionando a variáveis tais como condição sócio-profissional e o risco de lesões. O respectivo aprofundamento resultou também em comunicações de outra natureza, como a apreciação crítica do protocolo de classificação de IC recomendada pela Organização Mundial da Saúde, e a revisão das taxas de prevalência e incidência da moléstia, qualificando e quantificando para situação brasileira específica, o que as estatísticas oficiais revelam apenas como a ponta do chamado "iceberg epidemiológico".

Enquanto pesquisas como as relatadas acima se deram em maior volume, outras igualmente estiveram em curso no mesmo período, destacadas por serem aderentes ao modelo de história natural das doenças, nas quais ocorreram investigações nos três níveis de prevenção: na primária, o aperfeiçoamento das técnicas de PTIFH; na secundária, o diagnóstico precoce e tratamento adequado; e, na terciária, as avaliações de 440 intervenções cirúrgicas realizadas em programa de reabilitação em âmbito nacional, das quais 93% foram consideradas satisfatórias.

As comunicações já mencionadas conferiram ao GSCEAF densidade técnica em relação às IC, a qual permitiu que questões ainda não investigadas fossem defrontadas. Baseando-se em resultados anteriores, em que se observou associação entre condição sócio-profissional e risco de lesões sensitivo-motoras periféricas, membros do grupo avançam na perspectiva de observar conjunto de profissões que se distinguem por diferentes níveis de atividade física. A esse respeito, embora seja temática de pesquisa ainda em curso, revela resultados interessantes, como a aparente maior ocorrência de neurites entre sedentários, que em ativos: na casuística em estudo (doentes internados no Instituto Lauro de Souza Lima no período de 1991 a 1995), a proporção foi de 3:1.

Tais pistas têm levado à geração de informações relacionadas ao que atualmente se identifica como a hanseníase nos tempos de modernidade, que para a realidade brasileira, remete ao contexto do padrão epidemiológico de transição, conforme texto levado ao recente Congresso Internacional de Hanseníase dos Países Endêmicos (Monteiro e col., 1997). De fato, a primeira comunicação aí apresentada (Gonçalves, e col., 1997) mostrou a mudança da nosologia do referido Instituto em série histórica constituída pela análise de dois triênios sucessivos, apontando

para outra questão cujos dados preliminares para ai foram igualmente trazidos: a necessidade de novos avanços em tecnologias de serviço para o controle da endemia, despontando destacadamente a aplicação da laserterapia em úlceras crônicas (Gonçalves e col., 1997).

Em outra direção, informações respeitando especificidades de gênero feminino também foram objetos de estudo no interior do GSCEAF, somando-se nesta linha três trabalhos sobre *praticantes de Atividade Física*. O primeiro buscou conhecer e caracterizar aspectos pessoais e sociais de prática espontânea - caminhada - em equipamento público de lazer, em Araraquara/SP, bem como grau de informações técnicas específicas detidas pela população em estudo e a incorporação decorrente de tais informes.

Especificamente sobre os dois trabalhos de mulheres ativas de Sorocaba/SP (Conte, Gonçalves, 1996 e Conte, Gonçalves, 1997) a investigação refere-se aos efeitos da AF sistemática em grupo com características assemelhadas, quanto a idade e graus de instrução, de atividade ocupacional e de Aptidão Física. Metodologicamente, aplicaram-se testes motores e outras mensurações indiretas. Observou-se que o resultado da correlação entre composição corporal e potência aeróbia mostrou-se controverso à teoria fisiológica, enquanto que outras constatações comportaram-se compatíveis às informações de fluxo corrente em nosso meio. Entre segmentos corporais distintos, a resistência muscular localizada apresentou resultados semelhantes. Estes achados favorecem apreciações mais críticas dos testes em avaliação física.

No âmbito referente a *atletas* três estudos foram realizados e apresentados em eventos específicos, a partir de motivação com a questão de Saúde, na tentativa de oferecer subsídios à área, particularmente na modalidade de basquetebol. Na primeira comunicação, a partir da coleta de dados em equipe infanto-juvenil, conseguiu-se conhecer o comportamento percentilar da frequência cardíaca durante ações de defesa e ataque, observando-se nos gestos ofensivos valores mais elevados que nos defensivos (Borin e Gonçalves, 1997,a). Outra investigação preocupou-se em explorar a dinâmica da modalidade, em equipe competitiva, estudando a distribuição da frequência dos tipos de fundamentos segundo posições (ala, armador e pivô), verificando que os primeiros são os que possuem maior carga de solicitação (Borin e Gonçalves, 1997,b). Na terceira, discutiram-se aspectos ligados a variabilidade dos batimentos cardíacos em jovens basquetebolistas, na realização dos diversos tipos de fundamentos durante partidas competitivas, analisando os dados apresentados em medidas descritivas (valores mínimo, médio e máximo) segundo as diferentes posições da modalidade (Borin e Gonçalves, 1997,c). Os resultados apresentaram comportamento diferenciado, com armadores indicando frequência cardíaca superior nos valores médios e máximos, e os alas com respostas mais elevadas.

Enquanto que, de forma geral, as preocupações se voltam aos escolares, atletas e esportistas em práticas não-formais, outra situação avaliada entre nós é a dos *Professores de Educação Física*. Objetivou-se estudar a questão da Saúde entre aqueles que atuam na rede Municipal de Ensino de Campinas, a partir da análise das licenças médicas, em confronto às de grupo comparativo (professores de outras duas disciplinas). Especificamente quanto aos diagnósticos registrados, segundo a Classificação Internacional de Doenças (OMS, 1978) detectou-se número significativo de professores de Educação Física, nos seguintes agravos: Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo, bem como Lesões e Envenenamentos. Assim, a AF, inerente a forma de vida e produção dos professores de Educação Física, é vista como possível explicação para os efeitos adversos e protetores observados.

Com *idosos*, efetuou-se estudo referente a modalidade de natação, cujos resultados revelaram que, apesar da necessidade de maior adequação dos equipamentos sociais disponíveis, neste caso, a AF influenciou de forma a melhorar a sociabilização dos participantes, fato desejado e necessário, desde que se leva em conta o caráter multifatorial da Saúde. Ademais, o que se depreende é que a AF deve diferir em seu emprego, de acordo com a faixa etária envolvida.

Referências bibliográficas:

- BORIN, João Paulo, GONÇALVES, Aguinaldo. Variações quantitativas da intensidade de esforço em atletas nas três posições do basquetebol, segundo ações de ataque e defesa: estudo à partir de equipe infanto-juvenil do campeonato paulista de 1996. In: **Simpósio Fitness Brasil**, 1, Santos, 29 a 30 de abril, 1997,a.
- BORIN, João Paulo, GONÇALVES, Aguinaldo. Explorando a dinâmica do basquetebol em equipe infanto-juvenil competitiva: estudo da distribuição da frequência dos tipos de fundamentos segundo posições. In: **Congresso Internacional Do Desporto E Atividade Física**, 1, São Paulo/SP, 31 de julho a 03 de agosto, 1997,b.
- BORIN, João Paulo, GONÇALVES, Aguinaldo. Variabilidade da frequência cardíaca em atletas de basquetebol: estudo a partir de equipe infanto-juvenil do campeonato paulista de 1996. In: **Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte**, 10, Goiânia, 20 a 25 de outubro, 1997,c.
- BREIHL, Jaime. **La Triple'carga**: deterioro prematuro de la mujer en el Neoliberalismo. Quito: CEAS, 1991.
- CONTE, Marcelo, GONÇALVES, Aguinaldo. Avaliação somática e funcional em mulheres ativas: perfis e associações entre variáveis da aptidão física e cardiovasculares. In: **Simpósio Mineiro De Ciência Do Movimento**, 5, Muzambinho/MG, 14 a 17 de novembro, 1996.
- CONTE, Marcelo, GONÇALVES, Aguinaldo. Aspectos biológicos funcionais da atividade física sistemática: estudo de grupo feminino de Sorocaba. In: **Simpósio Fitness Brasil**, 1, Santos, 29 a 30 de abril, 1997.
- GONÇALVES, Aguinaldo e colaboradores. **A bibliografia do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia E Atividade Física**: 140 resumos de oito anos de publicações. Unicamp: Campinas, 1996.163 p.
- GONÇALVES, Glaucia, PARIZOTTO, Nivaldo Antônio, GONÇALVES, Aguinaldo. A Hanseníase no contexto da transição epidemiológica III: perspectivas da aplicação de laserterapia de baixa intensidade em úlceras específicas. In: **Congresso Do Colégio De Hansenologia Dos Países Endêmicos**, 4, Foz de Iguaçu/PR, 04 a 08 de junho, 1997.
- GONÇALVES, Aguinaldo, MONTEIRO, Henrique Luis, PADOVANI, Carlos Roberto, MONTEIRO, Maria Luisa, GONÇALVES, Neusa Nunes da Silva. A Hanseníase no contexto da transição epidemiológica I: mudanças na estrutura de morbidade dos serviços de saúde explicitadas por análise de série histórica de casuística do Instituto "Lauro de Souza Lima". In: **Congresso do Colégio de Hansenologia dos Países Endêmicos**, 4, Foz de Iguaçu/PR, 04 a 08 de junho, 1997.
- MONTEIRO, Henrique Luis, GONÇALVES, Aguinaldo, PADOVANI, Carlos Roberto. A Hanseníase no contexto da transição epidemiológica II: relações entre graus de sedentarismo e incapacidades físicas. In: **Congresso do Colégio de Hansenologia dos Países Endêmicos**, 4, Foz de Iguaçu/PR, 04 a 08 de junho, 1997.
- OMS - Organização Mundial De Saúde. **Manual da classificação internacional das doenças, lesões e causas de óbito**. São Paulo: OMS/Ministério da Saúde/USP, 1978.

Endereço: Grupo Saúde Coletiva/ Epidemiologia e Atividade Física, FEF/ UNICAMP-Cidade Universitária Dr. Zeferino Vaz - Distrito de Barão Geraldo - Campinas/SP - CEP 13.083-970

GTT.10.13. A CONSCIÊNCIA CORPORAL SOB A ÓTICA DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS

Ana Claudia Albano Viana*
Terezinha Petrucia da Nóbrega**

Resumo: Atualmente percebemos uma crescente demanda de teorias e terapias que buscam levar o Homem a superar a fragmentação imposta pelo dualismo e resgatar a vivência una. Dentre estas práticas destacamos as técnicas de sensibilização para o desenvolvimento da consciência corporal, caracterizadas pela sincronicidade entre corpo, mente e espírito. A presença da consciência corporal na Educação Física é recente havendo necessidade de estudos de aprofundamento no que diz respeito a sua fundamentação teórica e prática, bem como a possibilidade de sua aplicação nas aulas de Educação Física.

A crescente demanda de teorias, terapias que tratam do fenômeno corpo, exigem investigações que localizem os discursos e as práticas sobre o corpo, ampliando o conhecimento de corporeidade, da consciência corporal e da linguagem sensível.

Destacamos também que a investigação em torno da corporeidade e de seus desdobramentos estão em consonância com as perspectivas de complexidade em ciência e em educação, sendo oportuna e atual. O desenvolvimento dessas propostas nos tempos atuais, contribui para uma nova forma de olhar o mundo, superando-se a fragmentação e buscando-se resgatar a vivência una.

O dualismo trata de um homem cindido em sua realidade existencial, cuja consequência no campo do saber é a fragmentação do conhecimento.

Na escola, a fragmentação entre o saber intelectual e o saber corporal pode ser expressa, por exemplo, na marginalização da Educação Física em relação às disciplinas de cunho intelectual. A aprendizagem é reduzida então ao aspecto racional, negligenciando-se a sensibilidade e, desta forma, rompendo-se com o equilíbrio do ser humano em sua totalidade e complexidade biopsicossocial.

A própria Educação Física, que mais especificamente trata das questões corporais na escola, sofreu influência do pensamento dualista. Veja-se por exemplo, as práticas mecanicistas que compõem a sua história e tradição militarista.

No entanto, novas perspectivas se apresentam para a Educação Física em busca de uma nova identidade científica e profissional, onde encontramos uma multiplicidade de práticas corporais que buscam o equilíbrio e a humanização do homem e de seu movimento.

As práticas de consciência corporal fazem parte da diversidade de manifestações do movimento humano, caracterizando-se pela sincronidade entre corpo, mente e espírito. A presença da consciência corporal na Educação Física é recente, havendo necessidade de estudos de aprofundamento no que diz respeito a sua fundamentação teórica e prática, bem como a possibilidade de sua aplicação nas aulas de Educação Física. Este Trabalho objetiva: a compreensão dos significados atribuídos à consciência corporal por profissionais que utilizam, em seus trabalhos, práticas corporais de sensibilização como Eutonia, Massagem, Antiginástica, técnicas orientais, entre outras; e a catalogação bibliográfica de técnicas para o desenvolvimento da consciência corporal.

Em nossa investigação optamos pela trajetória Fenomenológica - Hermenêutica, seguindo-se momentos da análise ao fenômeno situado, a saber a discriminação das unidades de significado, a análise ideográfica e a análise nomotética (MOREIRA, 1992)

* Graduanda em Educação Física

** Mestre em Educação. Dept^o. Educação Física - UFRN

A construção dos resultados da investigação ocorre a partir da interpretação dos elementos analisados à luz da matriz nomotética e da variação imaginativa, permitindo ao pesquisador apontar generalidades sobre o fenômeno (MOREIRA, 1992). Estas generalidades originam-se a partir de formalizações concretas obtidas dos discursos, das expressões do mundo-vida dos sujeitos, elaboradas ao longo dos momentos da pesquisa.

O grupo participante da pesquisa foi escolhido de forma intencional e composto de treze (13) sujeitos que utilizam as técnicas para o desenvolvimento da consciência corporal, mais precisamente médicos, psicólogos, terapeutas corporais, professores de Educação Física, facilitadores de Yoga e Tai Chi Chuan, fisioterapeutas e massoterapeutas, que conhecem e aplicam este tipo de trabalho. Vale registrar que, nesta abordagem de pesquisa, trabalha-se com um número menor de sujeitos. Isto justifica-se pelo envolvimento pessoal do pesquisador no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa; por isso mesmo, só o pesquisador, ao olhar atentamente as descrições obtidas, é que pode declarar-se satisfeito, considerando o número suficiente ou não (in BICUDO e ESPOSITO, 1994). Aos sujeitos da pesquisa apresentamos as seguintes questões geradoras:

1) O que é corporeidade?

2) O que é consciência corporal?

3) Observa alguma relação entre ambas?

4) Descreva detalhadamente a técnica para o desenvolvimento da consciência - corporal que você utiliza em seu trabalho.

5) O que você observa nos pacientes (alunos) que vivificam este trabalho?

6) Como você vê a possibilidade de aplicação do trabalho com esta técnica nas aulas de Educação Física?

Após a interpretação dos dados colhidos ao longo da pesquisa, compreendendo que foi bastante pertinente a sua realização, no sentido de proporcionar um maior conhecimento acerca da corporeidade, consciência corporal e da linguagem sensível e, de como este conhecimento vem sendo tratado por profissionais que atuam, no seu cotidiano, com o desenvolvimento da consciência corporal. Há alguns pontos que considero fundamentais na composição desta fase do trabalho, uma vez que constituem o próprio resultado das minhas reflexões após interpretar da forma mais precisa que me foi possível, os dados fornecidos pelos entrevistados. A saber:

Em sua maioria, os profissionais possuem clareza em definir a técnica utilizada em seu trabalho, principalmente quanto a realização deste no seu dia-a-dia. Os mesmos já demonstram desembaraço conseqüente de uma prática diária. No entanto há uma certa inconstância quanto a fundamentação teórica acerca de conceitos importantes dentro deste trabalho de desenvolvimento da consciência corporal, como, corporeidade e consciência corporal, bem como na qualificação da relação entre ambas. Esta ausência de uma melhor fundamentação acerca destes conceitos não desqualifica o trabalho destes profissionais. O que percebo é que a aquisição deste conhecimento seria uma fonte enriquecedora destes trabalhos, no sentido de oportuniza-los a uma gama maior de informações que os respaldariam mais fortemente quanto a sua significativa validade no processo de desenvolvimento da consciência corporal.

A possibilidade de aplicação destas técnicas de sensibilização para o desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de Educação Física foi respaldada por a grande maioria dos profissionais. Isto nos mostra que esta possibilidade pode se tornar, seguramente, uma realidade. No entanto, percebo que para a Educação Física compreender a consciência corporal como seu objetivo, ou pelo menos, como um conteúdo de significado relevante, será necessário que a mesma reconsidere a questão do corpo, compreendendo-o não mais como um corpo-objeto, mas sim como um corpo-sujeito, participativo, possuidor de uma corporeidade e de uma motricidade que é intencional. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento da fenomenologia, ou o estudo das essências, que nos oportuniza a compreensão dos conceitos de corporeidade, corpo-sujeito, corpo-próprio e consciência corporal.

Percebo que a compreensão da consciência corporal como objetivo da Educação Física é muito mais ampla, pois desta forma estaria presente em todas as suas manifestações (ginástica, esportes, dança, lazer e artes marciais).

Outro ponto relevante que percebo é o fato de que mesmo utilizando técnicas de sensibilização diferentes, os trabalhos realizados pelos profissionais apontam para uma perspectiva de desenvolvimento da consciência corporal.

Para se justificar a utilização destas técnicas de sensibilização destinadas ao desenvolvimento da consciência corporal nas aulas de Educação Física, gostaria de registrar os benefícios apresentados pelos profissionais entrevistados, como resultados dos seus trabalhos. Aspectos como auto-conhecimento, auto-estima, economia de gestos, criticidade, leveza dos movimentos, melhor postura, bem-estar, satisfação, harmonização, maior afetividade entre outros, estão presentes nos seus discursos.

Percebo o trabalho com técnicas de sensibilização objetivando o desenvolvimento da consciência corporal como fundamental no sentido de oportunizar ao ser a possibilidade dele se reencontrar com suas partes adormecidas, destas tornar-se íntimo, perceber-se enquanto corpo possuidor de uma corporeidade, sujeito, presente, participativo e construtor da sua história.

A catalogação bibliográfica das técnicas para desenvolvimento da consciência corporal foi realizada de acordo com a leitura de obras acerca das técnicas, como a Antiginástica, a Eutonia, o Método Dança - Educação Física, a Bioenergética, a Yoga, o Tai Chi Chuan, dentre outras, tendo seus conteúdos inseridos em fichas bibliográficas ou de conteúdo, onde ainda fornecemos outros dados como fontes para leitura sobre o assunto e outras obras que falem acerca dos mesmos.

Todo este trabalho, ou seja, tanto o resultado de pesquisa, quanto as fichas bibliográficas foi deixado no Serviço de Apoio Didático do Departamento de Educação Física com o intuito de servir como mais um instrumento orientador do conhecimento acerca da corporeidade e consciência corporal.

Referências bibliográficas:

- ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- AUSTREGÉSILO, Armando S. B. **Massagem e sensibilidade: método de massagem de origem chinesa pelos pontos de comando**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S/A, 1979.
- BERTHERAT, Térèse, BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. Trad: Estrela dos Santos Abreu. 14 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- CLARO, Edson. **Método Dança-Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- FEITIS, Rosemary. **Ida Rolf fala sobre rolfing e realidade física**. Trad. Maria Sélvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo**. Trad. Daisy A. C. Sousa. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1977.
- GELB, Michael. **O aprendizado do corpo: introdução à técnica de Alexander**. Trad: Jefferson Liz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- HUANG, Al Chung-liang. **Expansão e recolhimento: a essência do t'ai chi**. Trad: George Schlesinger e Mauro Rubinstein. São Paulo: Summus Editorial, 1979.
- JAHARA-PRADIPTO, Mário. **Zen-shiatsu: equilíbrio energético e consciência do corpo**. 6 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- KUSHI, Michio. **O livro do do-in: exercícios para o desenvolvimento físico e espiritual**. 2 ed. São Paulo: Ground, 1985.

- LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LOWEN, Alexander. **Bioenergética.** Trad: Maria Sélvia Mourão Netto. 4 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MIRANDA, Caio. **Hatha o a c d do yoga.** Rio de Janeiro: Tecnoprint S/A, 1979.
- MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica.** 2 ed. Campinas: Editorial da UNICAMP, 1992.
- NAVARRO, Frederico. **A sistemática, a semiologia e a semântica da vegetoterapia caracterológico-analítica. Energia, Caráter e Sociedade.** Rio de Janeiro, v. 1, p. 24-33, agosto, 1990.
- **A sistemática, a semiologia e a semântica da vegetoterapia caracterológico-analítica. Energia, Caráter e Sociedade.** Rio de Janeiro, v. 2, p. 55-58, agosto, 1990.
- SOUCHARD, Philippe - Emmanuel. **Ginástica postural global.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- TROTTE, Francisco. **Fundamentos básicos em biodança - sistema Rolando Toro.** 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto de Biodança do Estado do Rio de Janeiro, 1983.

Endereço: Rua Norton Chaves, nº 805. Aptº 101 - Bairro Lagoa Nova - CEP: 59070-200 - Natal - RN

GTT.14. A GESTUALIDADE DOS CORPOS NAS ACADEMIAS E SEUS CONTORNOS MASCULINO-FEMININOS

Cristiane Ker de Melo*

Resumo: Este trabalho pretende discutir alguns dos valores e preconceitos que envolvem a prática da atividade em academias, sob o prisma da questão de gênero. Demonstrar as diferentes formas de ocupação dos espaços, os usos de acessórios, atividades e movimentos presentes nas manifestações corporais de homens e mulheres nesses espaços. Associar as representações (distintas) da estética corporal desejada por ambos os sexos, aos movimentos sócio-culturais que tais grupos têm constituído na sociedade atual. Na gestualidade dos movimentos de relações dos corpos no interior das academias, discutir as formas de construção e desconstrução dos corpos masculinos e femininos neste momento de globalização.

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar e discutir um dos aspectos de maior destaque quanto às diferenças de usos e ocupação dos espaços, aparelhos, horários, acessórios, movimentos e atividades nas academias, a questão de gênero. Partindo da apresentação de alguns exemplos tentarei mostrar como a busca por uma determinada estética corporal firma as marcas dos adjetivos masculino- feminino manifesto na gestualidade dos corpos no interior das academias.

Este trabalho, compõe parte de um dos capítulos de minha dissertação de mestrado,¹ na qual discuto o espaço de lazer das academias enquanto um espaço de manifestação cultural. Ressalto, portanto, que os argumentos aqui apresentados, dizem respeito aos dados coletados em uma pesquisa de campo, realizada no interior desses espaços específicos. Tornando-se possível considerar que, as relações sociais e as vivências corporais construídas nesse contexto, expõem uma certa tendência à busca de novas formas de sociabilidade lúdica na sociedade contemporânea.

De um modo geral em nossa sociedade, considera-se a existência de uma variedade de práticas culturais diferenciadas entre os sexos. Aos homens é “delegada” a execução de algumas atividades, enquanto às mulheres outras. Para cada ação realizada, valores diferentes são associados em função do sexo a que pertence o indivíduo que as executa. Esses valores, então, *construídos culturalmente, surgem carregados de adjetivos femininos e masculinos, sendo capazes de estabelecer um determinado código de relações entre homens e mulheres.* Através desses código de relações, torna-se possível identificar as marcas, os limites dos espaços e dos movimentos de cada um desses grupos, tanto em outras esferas de atuação humana quanto no espaço de lazer das academias. A adjetivação masculino-feminino existente nesse código de relações colabora no estabelecimento de processos de aceitação e recusa de determinados comportamentos entre os indivíduos, delimitando nas academias, espaços e práticas para cada um dos sexos. Isto é, manifestam através desses limites seus pensamentos acerca das ações que se tornam “permitidas” e “proibidas” - entre os sexos - em seu interior.

Tais limites podem se explicitar a partir da escolha quanto à frequência nas modalidades musculação e ginástica - principais atividades do que se denomina *malhação*. A primeira, possibilitando a conquista de uma maior hipertrofia muscular / força, tende a uma maior concentração de homens; ao passo que a segunda, uma atividade considerada mais “leve” que a musculação, pois o trabalho geralmente é realizado com menor quantidade de peso e com

* Mestre em Educação Física / UNICAMP - Área de Concentração: Estudos do Lazer.
Especialista em Lazer e Recreação / UNICAMP.

¹ Cristiane Ker de MELO, *A malhação do lazer ... ou seria a malhação no lazer? Uma análise sobre a multidimensionalidade da cultura expressa através dos corpos nas academias.*

acompanhamento musical, tende a concentrar mais mulheres. Havendo essa diferenciação na opção dessas modalidades, a construção (física) desses corpos terão as marcas simbólicas dessas diferenças.

Discutindo a questão da construção cultural do corpo feminino estruturar-se distintamente do corpo masculino, Jocimar Daolio aponta a existência de hábitos corporais distintos entre os sexos. Com isso, os valores, as expectativas de comportamentos associadas a um e outro também serão diferentes. A aprendizagem social de tais comportamentos, a incorporação desses valores, portanto, estarão definindo e determinando os espaços e práticas dos indivíduos.²

Nas academias, identifica-se uma preocupação masculina relacionada à busca de uma estética corporal denotadora de força e potência, desenvolvendo mais acentuadamente o tórax - e a musculação contribui eficientemente a esse objetivo. Já as mulheres, a importância está na valorização das partes inferiores dos corpo - glúteo e pernas. Não se preocupam com a hipertrofia, principalmente a dos braços; desejam alcançar formas corporais mais harmônicas.

Estando relacionadas à estética corporal que cada uma das modalidades acima citadas pode oferecer, essa diferença na escolha surge a partir de formulações do imaginário social acerca do que se considera "aceitável" socialmente enquanto prática desses grupos, quer dizer, enquanto valores masculinos e femininos, caracterizando uma predominância no tipo de comportamento dos indivíduos. A definição dessas práticas encontra seu fundamento e justificativa nesse imaginário, que mais uma vez nos coloca a velha associação da figura do homem ao "sexo forte" e da mulher ao "sexo frágil".³ Evidentemente, tais posições não são estanques, mas esses argumentos evidenciam as marcas e os limites corporais colocados através das relações de poder entre sexos estabelecidas na sociedade.

O mesmo processo se estabelece, em relação a determinados movimentos, e não apenas a nível de uma modalidade específica. A utilização da cadeira abduutora⁴ na musculação, imensamente disputada pelas mulheres, e totalmente rejeitadas pelos homens, constitui um outro exemplo. No entanto, quanto se trata de levantamento de peso, as mulheres cedem o lugar para os homens. Durante as próprias aulas de ginástica há uma diferenciação entre determinados exercícios como a "flexão de braço". Justificando que os homens possuem mais força que as mulheres, realizam a flexão com as pernas estendidas, tocando somente as pontas dos pés no

² Jocimar DAOLIO. *A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em "antas"*, passim. Maiores detalhes a esse respeito, ver Fúlvia ROSEMBERG. *A educação física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira*. A autora discute as distintas representações e usos da educação física e da ginástica para meninos e meninas em vários períodos, mostrando os diferentes objetivos que a justificaram.

³ No trabalho intitulado *Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil*, Denise Bernuzzi de SANT'ANNA, afirma que: "a insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova. A idéia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino, atravessa os séculos e as culturas. Todavia, no seio desta permanência, as formas de problematizar as aparências, os modos de conceber e de produzir o embelezamento, não cessam de ser modificados. Compreender essas mudanças implica perceber a coerência das representações que, ao longo do tempo, acentuam a repulsa pelas aparências feias." p.121.

⁴ Neste aparelho o indivíduo senta-se como se estivesse em uma cadeira; existe um suporte lateral nesta, o qual serve para dar apoio aos joelhos, funcionando como uma espécie de resistência; o movimento executado é de abdução (afastamento) e adução (aproximação) dos membros inferiores. O objetivo esperado é o fortalecimento da parte interna da coxa. Devido ao fato da composição dos tecidos nas mulheres acumularem uma maior quantidade de células adiposas nessa região, levando mais facilmente à flacidez, há uma preocupação maior das mulheres em fortalecer essa parte do corpo. Por outro lado, a recusa de utilização deste aparelho pelos homens pode ser considerada também devido à execução do movimento de abrir e fechar as pernas.

ção. Já as mulheres fazem o movimento com os pés e joelhos apoiados no solo. Como se essa força tivesse de ser desenvolvida com mais intensidade apenas pelos homens.

Muito embora haja essa delimitação simbólica em relação à ocupação dos espaços da ginástica e da musculação para homens e mulheres, quando se trata de professor essa polaridade se modifica. Há uma preferência por contratar homens para ministrar aulas de ginástica, pois a maioria do público é mulher. Estrategicamente, as aulas ocorridas nos horários com maior frequência de público são ministradas por professores do sexo masculino. Parece haver uma espécie de discriminação em relação ao trabalho das mulheres, chegando isso a ser evidenciado no valor do salário entre eles. Os professores homens são mais bem pagos.

Embora isso ocorra, a definição dessas relações entre homens e mulheres não podem ser vistas em termos da dicotomia dominação-submissão. A percepção de que a representação dos papéis masculinos e femininos encontram-se em oposição, deve-se ao fato das concepções de mundo e valores serem bastante específicos entre homens e mulheres, como bem mostra Heloísa Bruhns.⁵ Segundo a autora, essas oposições necessitam ser vistas a partir da incorporação do princípio do equilíbrio dos contrários, os quais existem em interdependência, pois a oposição é também complementaridade. Isso significa entender que na dinâmica social, as concepções e valores não são estanques, portanto, esses espaços de domínio específico podem ser visitados e experimentados por ambos os sexos. E parece ser o que vem ocorrendo a partir da influência da mídia, dos métodos de treinamento físico associados aos conceitos de saúde, "qualidade de vida" e *fitness*, divulgados no interior de algumas academias, que têm possibilitado tanto aos homens quanto às mulheres transitarem entre os espaços da musculação e da ginástica sem o menor preconceito.⁶

A possibilidade de tempo também é um fator diferencial. Devido ao fato a constituição do tempo disponível do homem e da mulher serem diferentes em nossa sociedade, em função das obrigações sociais e do trabalho que executam, a frequência à academia igualmente será dependente deste. Tendo jornada de trabalho duplicada, a mulher frequenta a academia por menos tempo que o homem. Em compensação, a frequência de mulheres ultrapassa a dos homens de um modo geral.

Segundo Courtine, essas marcas de diferenças vêm de longe, desde os **primeiros anos do século, o desenvolvimento da massa muscular do tipo masculino ideal é uma contestação implícita à transformação simbólica dos lugares respectivos de homens e mulheres e à modificação já em curso das relações entre sexos.**⁷

Podemos recordar que o começo do século foi marcado por um acelerado processo de transformações sociais - industrialização, urbanização, automação, divisão do trabalho etc.

⁵ Heloísa Turini BRUHNS, *Corpos femininos na relação com a cultura*, p.77. Em parte deste trabalho a autora discute as esferas de domínio e poder entre homens e mulheres, na relação entre o espaço público e o privado. E assim estabelece as oposições existentes a nível de representação: o homem está associado a sexo forte, dominação, esfera pública, o poder e o frio; à mulher associa-se sexo frágil, subordinação, esfera privada, o poder de manipulação e o quente.

⁶ MELO, op. cit., p.78. Neste trabalho, há uma discussão acerca dos preconceitos existentes em relação à prática da musculação. Durante muito tempo a idéia de que homens que treinavam musculação se feminilizavam, e mulheres, se masculinizava. Este preconceito afastou por um longo tempo, muitos indivíduos dessa prática.

⁷ Jean-Jacques COURTINE, *Os stakhanovistas do narcisismo. Body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo*, p.97. Acrescenta ainda o autor que "no imaginário masculino confrontando com a redefinição dos papéis específicos dos dois sexos, o body-building testemunha um sentimento de perda da potência viril. O estufamento contínuo da imagem 'ideal' do corpo masculino é uma inflação fática: uma resposta, de ordem mimética, à ameaça pela ameaça. Mas é também o trabalho de luto negado, a nostalgia travestida de uma representação bastante antiga da potência masculina". p.104.

Assim, pode-se dizer que as transformações geradas por questões políticas econômicas, sociais etc., tendem a repercutir na forma das relações estabelecidas entre esses grupos. A preocupação com o desenvolvimento muscular constitui um dos indícios das conseqüências dessas transformações, pois essas mudanças corporais se relacionam à posição que os indivíduos vêm assumindo na sociedade atual. A mulher começa a deixar a esfera privada/doméstica para se projetar e conquistar outros setores, agora da esfera pública. Isso parece ter gerado para os homens, um certo sentimento de perda do espaço que sempre foi de seu inteiro domínio.

Todo esse movimento citado, além de interferir na forma das relações sociais, interfere igualmente na concepção de beleza corporal. Impensável há alguns anos, hoje vemos também várias mulheres buscando essa hipertrofia.⁸ São mulheres que participam de competições de fisiculturismo, braço de ferro e levantamento de peso, fazendo com que o corpo delas se modifiquem *significativamente, mas que apesar dos preconceitos são consideradas por muitos como belas (e fortes)*. Pois, hoje a concepção da mulher frágil tem sido desconstruída em função dos espaços que vêm ocupando na sociedade. Comenta Courtine que,

o corpo, qualquer que seja seu sexo, vai, desde então, desempenhar um papel essencial no imaginário (...) de promoção individual. A beleza é um capital, a força, um investimento; todos dois são mercadorias cujo valor de troca vai crescer ao longo do século.⁹

Essa necessidade e valorização da força e da beleza apontada pelo autor, nos permite afirmar que as academias colaboram em suprir essa necessidade. Deste modo, tendem a reproduzir as mesmas relações travadas na sociedade. Segundo Courtine, o músculo marca, impõe-se e constitui hoje uma das formas privilegiadas de visibilidade do corpo no anonimato urbano dos grandes centros.¹⁰ Dessa perspectiva, pode representar força, poder, dominação. Aspectos que tanto homens quanto mulheres têm lutado para conquistar nessa época de globalização.

Mas, as linhas demarcatórias ao serem ultrapassadas, revelam outros valores de nosso tempo. Homens utilizando bermudas de *cotton* ou *lycra*, não parece ser algo de fácil aceitação *perante o grupo*. A utilização desse tipo de vestimenta pelos homens parece estar associada a uma condição duvidosa de sua masculinidade, como no comentário de uma aluna em relação a um professor: *"com uma bermudinha justa daquela, eu duvido que seja homem"*. Entretanto, para as mulheres há a permissão em vestir roupas desse material, colocando as formas corporais em evidência; para o homem, a situação é justamente inversa. Sendo assim, manifestações dessa natureza, possibilita a inferência de que, encontrando-se a utilização de determinados acessórios delimitados por esses adjetivos, qualquer "invasão" no espaço do outro pode representar uma inversão de sexo. Quer dizer, ao usar a bermuda de *lycra*, vestimenta associada à figura da mulher, o homem invade o território considerado feminino, colocando assim em dúvida sua masculinidade.

Ainda sobre essa questão, mas a partir de outros aspectos, parece haver, tanto no interior das academias como fora delas, uma idéia que associa músculo, exposição do corpo masculino, à estética gay. Courtine, discutindo a dimensão e os significados que a hipertrofia do músculo assume na sociedade atual, menciona esse tipo de associação.¹¹

Dessa forma, pode-se dizer que as academias congregam em seus espaços a possibilidade de vivência e entendimento do movimento sob diferentes perspectivas. Essa dimensão traz indicativos da existência de um universo de práticas, representações e significados,

* Em nenhuma das academia investigadas encontrei essas mulheres. Evidentemente encontrei mulheres fortes, mas não fisiculturistas.

⁹ COURTINE, op. cit., p.98.

¹⁰ COURTINE, op. cit., p.53.

¹¹ COURTINE, op.cit., p.83.

estabelecidos por níveis diferenciados de expectativas, mostrados a partir das práticas, dos vestuários e crenças de seus frequentadores. Confirmando assim que as relações de interesses *travadas no interior das academias explicitam conceitos e preconceitos de diferentes grupos.*

Destaco nesse contexto que o abdômem parece ser a única parte do corpo cuja preocupação excessiva com sua forma coincide entre homens e mulheres. No abdômem, os efeitos do *stress*, da vida sedentária, dos automatismos modernos, dos maus hábitos alimentares etc., se concentram. Por isso, a necessidade de se “eliminar” a barriga, essa parte do corpo “maldita” que teima em pronunciar seu volume, seu excesso. Essa parte do corpo, concentrando tal preocupação, ao mesmo tempo que define uma certa comunhão de interesses entre os sexos, traça uma linha divisória entre as expectativas masculinas (tórax-braços) e femininas (quadril-pernas) em relação aos próprios corpos.

Pensar estes espaços de lazer como campo de atuação profissional, necessário se faz atentar a esses detalhes, senão, corre-se o risco de deixar as academias reforçarem os preconceitos existentes em relação a gênero em nossa sociedade.

Apesar de ter destacado essas oposições entre os gêneros, a necessidade de estarem próximos se faz muito presente. A busca por *amizades e outras formas de relacionamentos* constitui também uma característica significativa nas academias. O fato de haver no espaço das academias uma certa reprodução de determinados valores de nossa sociedade, não elimina a possibilidade de considerar a existência de “brechas” capazes de transformar esses valores e romper com alguns tabus e preconceitos. Porém, essas “brechas” são colocadas a partir do reconhecimento das academia enquanto um espaço onde “trocas” são possíveis de se estabelecerem, pois os indivíduos estão ali em constante movimento de relações através de seus corpos.

Referências bibliográficas:

- BRUHNS, Heloísa Turini. Corpos femininos na relação com a cultura. In: ROMERO, Elaine. (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas - SP: Papyrus: Coleção Corpo e Motricidade, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, Elaine. (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas - SP: Papyrus: Coleção Corpo e Motricidade, 1995.
- MELO, Cristiane Ker de. A malhação do lazer . ou seria a malhação no lazer? Uma análise sobre a multidimensionalidade da cultura expressa através dos corpos nas academias. Campinas - SP: DEL / FEF / UNICAMP, 1997. (Dissertação de mestrado)
- ROSEMBERG, Fúlvia. A educação física, os esportes e as mulheres: balanço da bibliografia brasileira. In: ROMERO, Elaine. (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas - SP: Papyrus: Coleção Corpo e Motricidade, 1995.
- SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: Políticas do corpo. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

Endereço: Rua Barreto Leme, 1258 / 43 Centro - Cep 13.010-201 Campinas - SP

GTT.15. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CAMPINA GRANDE - PB

José Luiz Ferreira¹

Resumo: O presente estudo tem por finalidade desvelar as relações de gênero nas aulas de Educação Física na escola elementar - de 1ª a 4ª série. Foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande. Os dados foram coletados através da observação de aula. A referência teórica volta-se para a referência marxista onde o ato de conhecer é objeto de estudo do materialismo dialético e as relações sociais de produção objeto de estudo do materialismo histórico. A análise dos dados levantados possibilitou o entendimento de que a Educação Física não vem se preocupando com as questões de gênero. As atividades de recreação, muito comuns no ensino da Educação Física nas escolas do ensino fundamental, trazem em seu desenvolvimento as diferenças entre os sexos, reforçando os estereótipos determinados pela cultura.

INTRODUÇÃO

Estudar as questões de gênero nas aulas de Educação Física direcionadas para crianças da 1ª a 4ª série foi uma pretensão minha a partir da reflexão sobre o tipo de aula que eram ministradas nas escolas da rede municipal de ensino de Campina Grande. A realização deste estudo resultou em uma dissertação de mestrado intitulada "As Relações de Gênero nas Aulas de Educação Física: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande-Pb", a qual teve como orientadora a profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.

Minha aproximação com a temática gênero, enquanto objeto de estudo, deu-se quando ainda cursava disciplinas no mestrado. Apareceram trabalhos de colegas discutindo a questão da mulher, dos papéis sexuais na escola, do problema da virgindade e a partir destes encontros comecei a pensar no que seria possível estudar na área de Educação Física e que tivesse uma relação direta com a questão de gênero, ainda sem entender muito do que se tratava os estudos nesta temática. Não precisei pensar muito para escolher as aulas de Educação Física com crianças como espaço para a elaboração da dissertação. Minha experiência com a Educação Física nas escolas municipais me permitiu, naquele momento, um repensar e a descoberta da possibilidade da realização deste estudo.

O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Campina Grande. Durante um semestre acompanhei as aulas do professor para levantar questões a serem discutidas e analisadas na dissertação.

Os eventos de relações de gênero evidenciados na prática do professor de Educação Física possibilitaram a análise das aulas com a colocação de duas categorias do pensamento marxista: participação e contradição. Estas categorias possibilitaram o entendimento de como por intermédio das atividades físicas-recreativas os professores de Educação Física colaboram para a manutenção das diferenças sociais e culturais entre homens e mulheres.

O QUE É GÊNERO

A primeira grande dificuldade encontrada e ao mesmo tempo um desafio a ser enfrentado, foi a compreensão do que seria gênero. Quando me aproximava de um colega ou uma colega da área de Educação Física e Esporte e era questionado sobre qual era o assunto que meu trabalho versava, percebia que existia um desconhecimento do que seria esta categoria, em virtude da concepção que passava sobre o assunto.

Para compreender o que é gênero e como esta categoria se manifesta nas aulas de Educação Física alguns esforços são necessários. Primeiro compreender a relação dialética entre

os fatos isolados, simples e o todo social, ou seja, as aulas de Educação Física não acontecem dissociadas de um todo social que estabelece regras e normas que perpassam todos os fenômenos particulares. Segundo, buscar na galeria de autoras¹ e na própria história da Educação Física a compreensão do que seja gênero.

Alguns estudos mostram de onde originou-se o termo gênero como significado das relações entre homens e mulheres. Antes os estudos sobre estas relações eram mais conhecidos ou pelo termo mulher(es) ou pelo termo "papéis sexuais". Segundo Cardoso (1994) o conceito de papel sexual de certa forma veio contribuir para a naturalização dos atributos do masculino e do feminino ligados ao sexo biológico.²

A categoria gênero passa a significar a construção sócio-cultural dos papéis de homens e de mulheres na sociedade. Em Larousse (tomo III, pag. 756) o termo gênero significa "o emprego de desinências diferenciadas para designar indivíduos de sexos diferentes ou ainda coisas sexuadas"³.

A construção que se faz em uma determinada sociedade sobre os papéis de homens e mulheres, seja na relação homem-homem, mulher-mulher, homem-mulher constitui o campo de abrangência da categoria gênero. O gênero enquanto uma categoria de análise busca a compreensão destes papéis na perspectiva de entendê-los na história da humanidade. Nesse sentido é importante ficarmos atentos às manifestações destas relações, assim nos alerta Scott (1990) para:

*as maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente situadas*⁴.

Isto significa dizer que as influências sociais são determinantes na conduta sexual dos indivíduos e na concepção que os mesmos passam a ter sobre o que é ser mulher e ser homem na sociedade. Predominam nas sociedades as funções de gênero e não as funções de sexo, porque são nas sociedades que o masculino e o feminino se manifestam através do vestuário, interesses, atitudes, comportamentos e aptidões. Quando uma criança nasce, os cuidados com a mesma relacionam-se muito mais com os valores culturais do que com os aspectos biológicos. O nome, as roupas, os brinquedos e as opiniões sobre a menina ou o menino estão carregadas de determinações culturais. Como bem coloca Delamont (1985) "a maior parte dos comportamentos masculino e feminino respeita ao gênero e não ao sexo"⁵.

Sexo e gênero embora sejam termos inseparáveis não significam a mesma coisa. Enquanto o primeiro se refere aos aspectos biológicos, fisiológicos, o segundo diz respeito às determinações não biológicas das diferenças entre os indivíduos de sexo feminino e masculino.

Na história a relação entre homens e mulheres esteve sempre articulada com a questão do poder. Badinter (1986) reclama que "o poder político sempre esteve nas mãos dos homens"⁶. Para Scott (1990)

*o gênero não é o único campo, mas parece ter constituído um meio persistente e recorrente de dar eficácia à significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas*⁷.

¹ - Permitam-me o feminino aqui. A maioria dos trabalhos na área de gênero ainda são produzidos por mulheres.

² - Fernando Luiz CARDOSO. O gênero e o movimento humano, 1994, p.266.

³ - Maria Luiza HEILBORN. Gênero e Condição Feminina: uma abordagem antropológica. In: IBAM/UNICEF. Mulheres e Políticas Públicas, 1991, p. 26.

⁴ - Joan SCOTT. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. 1990, p. 15.

⁵ - Sara DELAMONT. Os papéis sexuais e a escola. 1985.

⁶ - Elisabeth BADINTER. Um é o Outro. 1986. P. 44

⁷ - SCOTT, op. Cit. P. 16.

Nessa discussão entra em jogo a discriminação de um sexo em relação ao outro. Na história é o sexo feminino que ficou subjugado ao poder masculino. Na sociedade moderna muita coisa vem mudando em função da luta empreendida pelas mulheres ao longo da história. A luta destas pela conquista da igualdade social com os homens no processo de produção material e pelo direito de viver dignamente como ser humano, desde tempos imemoriais, foi ganhando forças, intensificando-se muito nos últimos anos. Na busca da igualdade de direitos sociais, políticos, na busca da valorização como pessoa humana, as mulheres foram, além de se modificarem, exercendo uma influência no papel de alguns homens na sociedade em que vivemos.

GÊNERO E EDUCAÇÃO FÍSICA

As questões de gênero na área de Educação Física ainda não estão amadurecidas. As práticas físico-desportivas continuam tendo como referências, práticas descontextualizadas dos problemas da educação como um todo. Em que pesem as contribuições de abordagens, de escritores, de professores que buscam uma qualidade melhor nas aulas, existe uma grande parcela de professores que desconhecem a amplitude da Educação Física. Para estes o rendimento, a competição, o treinamento, são tidos como metas essenciais do trabalho que realizam. Questões que não estejam neste rol de prioridades não costumam fazer parte dos planejamentos dos professores.

Alguns estudos na área de Educação Física contribuíram muito para a produção do conhecimento na temática gênero na área da Educação Física e do Esporte. Azevedo (1988) estudou periódicos especializados em Educação Física correspondentes ao período 1932-1987 e chegou a conclusão de que as concepções da mulher no âmbito da Educação Física Escolar e Desportiva não correspondem a realidade. Analisando categorias como força muscular, flexibilidade, potência aeróbica máxima, menstruação, acidentes e lesões, aspectos psicológicos e sociológicos da participação da mulher em atividades desportivas vê que, o que se pensa da relação da mulher e prática desportiva, não encontra respaldo em bases biológicas comprovadas, constituído-se dessa forma, em preconceitos e estereótipos advindos da cultura.

Uma leitura cuidadosa da história da Educação Física nos revelará a trama cultural histórica em que ela sempre esteve atrelada. Desde as primeiras manifestações pela implantação da Educação Física no Brasil no século passado, as questões de gênero já faziam parte dos programas, dos tratados. Os higienistas do início do século acreditavam numa sociedade saudável, formada por homens preparados fisicamente e mulheres que gerassem filhos também saudáveis. A mulher devia trabalhar para assegurar uma maternidade tranqüila. Os exercícios físicos eram tidos como indispensáveis à saúde do indivíduo. As mulheres eram vistas por sua beleza, por seu corpo e pela fato de serem as futuras mães. O ideal higienista estava entregue às mãos das mulheres. Fernando de Azevedo (1960) acreditava que

para a regeneração do povo é preciso restituir à mulher a saúde, fortemente comprometida, a estabilidade do equilíbrio e antiga beleza das linhas, e levar à sua existência mais doçura e mais luz, mais saúde e mais graça, a fim de dar-lhe, especialmente à jovem, este encanto físico, este vivo sentimento eufórico e esta alegria de alma, que tornam a vida digna de ser vivida⁸.

A mulher e o homem sempre tiveram papéis diferenciados na Educação Física e Esporte. O lado machista que prevalece nas concepções de educação, de homem, de mulher, de esporte e de movimento reforçam a discriminação entre pessoas de sexo diferente.

Nas escolas de 1º, 2º e 3º graus o tipo de prática destinada a um ou a outro sexo carrega em si os determinantes de uma concepção historicamente determinada pela cultura.

⁸ - Fernando de AZEVEDO. Da Educação Física, 1960. P. 78.

A PESQUISA REALIZADA

A busca do entendimento das questões de gênero nas aulas de Educação Física com escolares de 1ª à 4ª série começou, na fase de campo, com a observação de aulas em uma determinada escola. Esta escola só tinha um professor de Educação Física e este trabalhava com todas as turmas (1ª a 4ª) do turno da manhã. Foram observadas 19 aulas durante o segundo semestre do ano de 1994. A análise destas aulas revelou relações de gênero em aulas recreativas. Estas relações foram concebidas a partir da concepção de duas categorias importantes para o desvelamento da temática em estudo. As categorias foram as seguintes: Contradição e Participação. A contradição enquanto uma categoria geral que se materializa no processo de participação; a participação enquanto categoria específica que se materializa na inclusão-exclusão; acesso-não acesso a experiências, vivências e possibilidades de estruturação e domínios de conhecimentos, de conteúdos e de socialização do poder.

A contradição evidenciou-se no discurso e na prática do professor. Enquanto falava às crianças sobre as atividades que iam realizar nas aulas, advogava uma concepção de participação igualitária entre meninas e meninos. no entanto, deixava escapar nestas mesmas aulas práticas que negavam este discurso. Em todas as aulas existiam atividades tidas mais como femininas e outras como masculinas. As principais são a "baleada" ou "queimado" e o futebol. Este sempre para os meninos. As atividades para as meninas restringiam-se à este tipo de jogo e as atividade recreativas durante as aulas, bem como as aulas de ginástica orientada pelos professores. Este dado já é significativo para entender a relação de gêneros na Educação Física. Os meninos são, desde pequenos criados de forma mais solta, com a possibilidade maior de realizar atividades diferenciadas. As meninas por sua vez têm uma vida mais presa e por isso aproveitam menos a capacidade de movimento de seu corpo. A Educação Física assim contribui para a manutenção das diferenças entre os sexos.

A participação das meninas nas aulas estava fadada aos momentos de presença do professor. Isto significa dizer que as meninas participam mais das atividade físicas quando o professor ia dar aula. Dependiam sempre dele para se exercitarem. A única alternativa em que procuravam jogar autonomamente era em relação ao jogo da baleada. Na experiência vivida o *jogo da baleada foi determinante para se entender as questões de gênero nas aulas*. O professor usou como álibi o pouco número de meninas nas turmas para juntar três turmas, ou mais, em um só horário, sob o argumento de que elas gostam de jogar baleada com as colegas da outra. Ganhava assim, com esta atitude, tempo inclusive para trabalhar em outra escola.

As aulas para escolares de 1ª a 4ª série têm, por lei, caráter recreativo. Dar aula é sinônimo de recrear, brincar. Na maioria dos casos é dado suficiente para transformar a aula numa sequência de atividades desconexas umas com as outras. Agrava-se este quadro quando não se percebe o que a prática pedagógica evidencia de problemáticas para estudo. As questões de gênero sem dúvida, estão presentes.

PALAVRAS TEMPORÁRIAS

O estudo revelou a forma como as questões de gênero se manifestam nas aulas de Educação Física. Ficou evidente que nas brincadeiras infantis, em jogos selecionados pelo professor, *meninas e meninos são tratados diferentemente, cada um visto segundo o conhecimento acumulado pela sociedade*.

Referências bibliográficas:

- ABREU, Neise Gaudêncio. **Meninos prá cá, meninas prá lá**. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação de Mestrado.
- AUTORES. Coletivo de. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção magistério 2º grau - Série formação do professor).

- AZEVEDO, Tânia Maria Cordeiro de . **A Mulher e a atividade desportiva: preconceitos e estereótipos.** Niterói, UFF, 1988. Dissertação de Mestrado.
- AZEVEDO, Fernando de. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser.** 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BADINTER, Elisabeth. **Um é o Outro.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas, SP: Papyrus, 1988.
- CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- DELAMONT, Sara. **Os papéis sexuais e a escola.** Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- FERREIRA, José Luiz. **As Relações de Gênero nas aulas de Educação Física: estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande-Pb.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996. Mestrado, dissertação de (Mestrado em Educação).
- IBAM/UNICEF. **Mulheres e Políticas Públicas.** Rio de Janeiro: LAMGRAF ARTESANATO GRÁFICO LTDA, 1991.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho.** 6 ed. São Paulo: Moderna, 1987 (Coleção Polêmica).
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 15, No 2, jul/dez, 1990, p. 5-22.

Endereço: Caixa Postal 10083 - CEP 58109-970 - Campina Grande - PB
Fones (083) 335 - 3219 - Residência - (083) 310 - 1212 - UFPB

GTT.10.16. EDUCAÇÃO FÍSICA FEMININA - A BELEZA E VIGOR A PERSPECTIVA DA ESCOLA NORMAL DE SERGIPE.

Ana Carrilho Romero Grunennvaldi*

Resumo: *A educação física feminina nas escolas secundárias seguiu as normativas e preceitos das atividades físicas, respeitadas as condições particulares da mulher. Neste padrão a educação ministrada às alunas deveria ter um caráter utilitário e estético. Neste sentido foram entrevistadas alunas e professoras da Escola Normal em Sergipe, que trabalharam e estudaram nesta nas décadas de 30 e 40 deste século, interrogando sobre o padrão de educação física adotado pela escola. As categorias evidenciadas referente ao aspecto estético estão associadas a: beleza, elegância e postura; e, quanto ao aspecto utilitário: o trato com a higiene, o vestuário/uniforme e o comportamento disciplinar.*

INTRODUÇÃO

A Escola Normal em Sergipe é uma das instituições que vai dar suporte e estruturação a escola pública neste estado. Sendo esta uma instituição fomentadora de saber e responsável pela formação de professores. Em seu livro - História da Educação em Sergipe - Nunes(1984) ao demarcar a educação sergipana na Velha República, coloca que "o sistema educacional montado não fora capaz de responder ao desafio das novas forças geradas pelas transformações estruturais deflagradas principalmente pela 1ª Grande Guerra", como pode ser demonstrado pelo o ensino médio que a autora o qualifica neste período como

livresco, ornamental, ponte para o ingresso nas faculdades, atende a uma elite saída da burguesia latifúndio-mercantilista, ou da camada média urbana que o buscava como uma forma de ascensão social(...) A educação ministrada não exerceu função igualitária, mas favoreceu as desigualdades sociais existentes.

Mas com relação a Escola Normal Nunes destaca que *foi um elemento positivo da Velha República, em Sergipe, a contribuição da Escola Normal na formação do professorado sergipano, que se perderia após 1930 quando vai crescer o índice de percentagem de professoras leigas.*

A autora aponta para a década de 30 novas perspectivas e desafios para a educação sergipana, que se apresentam no discurso do Presidente Manoel Dantas em 1928, no Jornal a "Gazeta de Sergipe".

A alma das instituições republicanas reside na cultura do povo cujo o esclarecimento é a mais segura garantia de normalidade e progresso. Não pode ser livre, rico e feliz um povo, onde predomina as massas analfabetas. Aonde esta verdade irrefragável, cumpre aos governos não descurem esse problema da mais vital importância das nacionalidades novas.

Neste panorama está inserido a educação física nas escolas secundárias, Marinho (1944 e 1957) aponta que no decreto n.3.281 de 1928, a Educação Física tem papel relevante e trata no "Capítulo Único" sobre a Escola de Formação de Professorado Especializado, mas o autor lamenta que esta normativa não passou de "um documento histórico que de vez em quando é retirado do túmulo em que dorme, jazigo esse que abriga uma infinidade de grandes idéas"

* Mestranda da Universidade Gama Filho.
Profª da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA NORMAL EM SERGIPE

O presente trabalho, ora em andamento, faz parte de estudos iniciais e exploratórios da dissertação de mestrado "O ensino da educação física na Escola Normal em Sergipe - 1930 - 1950". Será subsidiado dos dados coletados nas entrevistas com professoras e alunas da Escola Normal em Sergipe das referidas décadas.

A educação física na escola secundária feminina, que é o nosso objeto de interesse, segue as normativas e preceitos da prescrição das atividades físicas, que deveriam respeitar as condições particulares da mulher. Neste padrão a educação ministrada às alunas deveriam ter um caráter utilitário e estético.

O século XX, será para as mulheres um período histórico que foi marcado por lutas e conquistas. Hobsbawm(1992) enfatiza sobre esta nova mulher e acerca da mudança de posição e das aspirações das mulheres, onde as estas apresentam alguns sintomas. Vejamos o que diz o autor - "O mais óbvio sintoma desta mudança foi a notável expansão da educação secundária para as meninas", mesmo que essa educação não fosse igual ou tão boa quanta a recebida pelos rapazes.

O autor destaca que outro sintoma dessa "significativa mudança de posição das mulheres é a maior liberdade de movimentos adquirida por elas, dentro da sociedade, tanto em seu próprio direito como pessoas quanto nas suas relações com os homens". Esta liberdade faz da mulher uma figura social mais presente e ativa, que formula novos hábitos sociais. Neste rol de perspectivas, Hobsbawm vê o esporte como um meio que possibilitou a expansão desses hábitos, onde se estabelece relacionamentos que não são circunscritos apenas ao ambiente familiar, dessa forma a mulher ultrapassa os limites sociais preponderantes até então, a família, para tornar-se protagonista de relações sociais mais amplas.

Não nos parece aos olhos de hoje que esses hábitos que estão inseridos em nosso cotidiano, tenham sofrido processo lento e, as vezes silencioso. A educação demarcada por este processo requer a nós pesquisadores um olhar não só atento e rigoroso, mas a observação de períodos mais alongado para entender essas elaborações sociais e históricas. Na tentativa de elucidar esse entendimento, foram ouvidas alunas e professores da Escola Normal para discorrer sobre os encaminhamentos da educação física em Sergipe. Neste trabalho destaco as questões que abordam sobre o padrão utilitário e estético indicado para a educação física da época. No tratamento metodológico foram levantadas categorias que serão o objeto da minha análise.

A preocupação com a postura, é uma categoria se apresenta nas falas das entrevistadas.

Das posturas...eu dizia a minhas alunas na rua, as vezes eu a encontrava, eu mostrava as espáduas para trás, para mostrar como elas deveriam ser, entende.(inf.1) A nível de estética, porque fazia normalmente aquela aula que utilizava bastões, arcos, bolas, então tinha realmente a correção de nível de postura, de estética e postura.(inf.2) Um aluno perfeito, que tivesse postura ...que tivesse como eu poderia dizer, postura física, modo de andar, comportamento adequado, eu sempre dizia assim quando as alunas arrastavam os pés andando, eu dizia - moça bonita não arrasta os pés, anda elegante.(inf.5)

Esta categoria associa-se a elegância e beleza, a mulher que procura um papel mais atuante na sociedade, é advertida para não perder seus atributos peculiares, ou seja, é permitido ganhar seus espaços desde que não deixe seus caracteres feminis, o porte, o andar, o mover-se, a postura que enaltecem a sua graça e beleza. Na educação física está diretriz está presente nos preceitos da própria atividade física que eram diferenciados para as mulheres, Ramos(1937) coloca:

do mesmo modo que a força é o apanágio do homem, como para quasi todos os

machos animais, a graça, a flexibilidade e a harmonia de formas constituem os privilégios da mulher. Importa então que os exercícios a ela impostos contribuam eficazmente para aumentar sua beleza, assegurando um desenvolvimento conveniente de seus diferentes segmentos e, particular, a correção de sua coluna vertebral, evitando deformações que se possam apresentar.

Como se aprecia uma obra de arte, uma paisagem, o corpo para nós contemporâneos, também será foco de nosso deleite. Mas para isso, necessário se faz, torná-lo apresentável a si e aos outros. Esta inquietação com a beleza corporal é uma categoria evidenciada nas falas.

Era uma espécie de aprimoramento, aprimoramento corporal.(inf.4) Professora dá exercícios de afinar cintura, as meninas pediam de afinar a cintura, até de andar mesmo...davamos aulas práticas e aproveitamos para estender mais, dando as utilidades dos exercícios, para que servia um exercício de braço, para que servia um exercício de cintura, tórax, muita vezes elas pediam faça um exercício disso professora, depois elas já sabiam para que eram.(inf.7) A estética naturalmente afinava os corpos, tornava mais ágeis, mais flexíveis.(inf.6).

Proust(1992) vê neste século a generalização das atividades físicas que tem como fim o próprio corpo.

De fato, o corpo se tornou o lugar da identidade pessoal. Sentir vergonha do próprio corpo sentir vergonha de si mesmo. As responsabilidades se deslocam: nossos contemporâneos se sentem menos responsáveis do que as gerações anteriores por seus pensamentos, sentimentos, sonhos ou nostalgias; eles os aceitam como se lhes fossem impostos de fora. Em contraposição, habitam plenamente seus corpos: o corpo é a própria pessoa. Mais do que identidades sociais, máscaras ou personagens adotadas, mais até mesmo do que as idéias e convicções, frágeis e manipuladas, o corpo é a própria realidade da pessoa. Portanto, já não existe vida privada que não suponha o corpo.

Para a mulher essa exigência moderna é mais incisiva, pois a aparência física é o seu dote, tanto nos relacionamentos afetivos, amorosos, como em outras relações sociais. A intervenção educação física está no sentido de adaptar o indivíduo a esta exigência, criando no mesmo o hábito da prática de atividades físicas diárias que levam a busca e a manutenção do aperfeiçoamento corporal.

As duas categorias anteriormente enfocadas pertencem ao aspecto estético, e quanto ao aspecto utilitário da educação física na Escola Normal as entrevistadas colocam a higiene pessoal e os cuidados com o uniforme.

elas iam de tênis enrolado num papel, para não sujar, na hora só entrava quem estivesse de uniforme, completamente limpo, meia, tênis, shorts, tudo, tudo, assim. tinha noção de higiene tinha lá.(inf.2) Havia uma pessoa que tomava conta do vestiário, lavam as mãos, trocavam de roupa, antes e depois de vestir o uniforme da Escola Normal.(inf.6)

A disciplina e a ordem, era o binômio fundante do projeto republicano, nos anos 30 recebe somente uma nova roupagem, dada influência das idéias positivistas sobre a organização do projeto político em consolidação. Caberia a educação física, pela especificidade, do trabalho corporal estruturar uma proposta pedagógica baseada numa vertente higienista, de elevado enfoque moral. Podemos verificar tal enunciado numa das falas das professoras - "A gente tinha essa preocupação dessa formação não só intelectual, mas um ser do físico, aquela estória `mens

sana in corpore sano', que a gente ficava imbuída, a escola de educação física dava isso a gente".

Os encaminhamentos que toma as práticas corporais nas escolas brasileiras, são permeados por procedimentos legais, como nos coloca uma aluna - "Elas faziam aquilo por obrigação, era obrigação, era obrigado fazer tais aulas por semana senão perdia o ano, foi esse o pensamento de todos, fazer, porque aquilo era contado quem tivesse tantas faltas perdia o ano... ninguém queria educação física como matéria obrigatória", mesmo que alguns momentos de descontração e afinidades entre a aluna e professora essas práticas despertassem no imaginário das alunas possibilidades prazerosas.

Lucena (1994) quando escreve sobre as relações que estabelecem entre a educação física e estrutura legal/burocrática coloca

Em suma, a especificidade da Educação Física não é mais do que a cristalização de uma política normativa edificada em termos 'ideais' por nossos legisladores e teóricos. A Educação Física chega assim à escola, não porque faça parte de um projeto pedagógico ou de educação, mas porque seria a escola um meio viável de se atingir uma camada populacional ainda em formação. Ou seja, a escola, mesmo ineficiente, seria um canal aberto e possível de contato desta prática com a criança e o jovem. A idéia era de formação corporal do homem brasileiro.

Essa leitura histórica nos parece aos dias atuais, as vezes um tanto amarga, principalmente a nós profissionais de educação física, esperemos que este contexto nos faça repensar e projetar caminhos que não apenas perpassem o lúdico e a alegria, mas que se consolide como práticas humanas que geram prazer e bem-estar.

Bibliografia:

- HOBSBAWM, Eris J. *A Era dos Impérios - 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LUCENA, Ricardo. *Quando a lei é a regra: um estudo da legislação da Educação Física Escolar Brasileira*. Vitória: UFES/CEFD, 1994.
- MARINHO, Inezil Penna. A escola primária e a educação física: a solução do problema do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Física*, Rio de Janeiro, p.9-14, março de 1944.
- MENSAGEM do Presidente Manoel Dantas que trata da instrução pública em Sergipe. *Gazeta de Sergipe*, 19/09/28. p.1.
- NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- PROUST, A. Fronteiras e espaços privados. In: *História da vida privada*. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 1992.
- RAMOS, Jair Jordão. Educação Física Feminina. *Revista de Educação Física*, Rio de Janeiro, p.35-38, n. 37, 1937.

Endereço: R. Lenio de Moura Moraes, 155 Bl 05, Ap.301 - Cd. Praias Do Nordeste - Farolândia- Aracaju - Sergipe - 49030 100 - Tel - 079 248 1831

GTT.10.17. O MOVIMENTO ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: AÇÕES NA ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

Victor Andrade de Melo*

Resumo: Este artigo objetiva analisar a atuação, as contribuições e o desenvolvimento do movimento estudantil na Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a partir da percepção que sua construção histórica não é somente fruto das ações dos professores, mas também das iniciativas dos estudantes. A ação dos estudantes teve significativa influência nos rumos da Educação Física brasileira, sendo inclusive fundamental no processo de afirmação e construção da categoria. Ao final, aponto que parece ser um desafio aceitarmos a necessidade de, em conjunto com os estudantes, teorizar profundamente sobre o assunto, também nos engajando em ações diretas, decorrentes da reflexão teórica possibilitada.

Introdução

O movimento estudantil não é um assunto que tem ocupado significativo espaço nos congressos e revistas científicas na Educação Física brasileira. Mesmo sendo objeto de algumas importantes reflexões, normalmente apresentadas nos eventos específicos de estudantes, e gozando de um aparente reconhecimento generalizado, este importante movimento social não tem sido priorizado em estudos mais aprofundados e teoricamente mais elaborados.

No que se refere a sua história, não é menor a lacuna, embora recentemente esteja a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF) se empenhando em minimizar o problema. Entre outras ações, com a criação de um Arquivo do movimento, centralizado na Universidade Federal do Espírito Santo, e com a edição de um 'Caderno de Debates' dedicado a discutir a história (CARVALHO, PINHEIRO, 1995). Apesar destes importantes avanços, as discussões ainda se mostram incipientes e se referem em grande parte a informações das décadas de 80/90, normalmente relatos da experiência de quem se envolveu de alguma forma com entidades estudantis.

Partindo dessas observações, tenho procurado discutir a ação organizada estudantil no interior da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD)¹. Analisando a dinâmica interna da ENEFD, percebi como não é somente fruto das ações docentes, mas também da influência primordial dos estudantes, fundamental no forjar de nossa identidade enquanto área.

Primeiros passos do movimento estudantil no contexto dos primeiros momentos da ENEFD

As primeiras preocupações com a organização de um entidade estudantil na ENEFD surgiram logo após sua fundação (1939), já em 1940, por iniciativa direta do major Inácio Freitas Rolim, primeiro diretor da Instituição. Com a criação do primeiro Regimento Interno (1941) é possível perceber e inferir melhor acerca de seus significados e funções naquele momento. No regimento, alguns artigos são dedicados à ação dos discentes e às suas possibilidades de associação.

Mais especificamente, o artigo 122 oportunizava a organização de associações do corpo estudantil, estabelecendo como objetivo o desenvolver do 'convívio social e das relações' com os estudantes de outras escolas/faculdades da Universidade do Brasil (UB). Isto efetivamente não significava o estímulo à participação política e à intervenção nos assuntos inerentes à Escola ou à Universidade. O regimento inclusive previa que os alunos poderiam ser punidos, com penas que

* Mestre em Educação Física; Doutorando em Educação Física - Universidade Gama Filho.

¹ Maiores informações sobre a importância da ENEFD para a Educação Física brasileira podem ser obtidas no estudo de Victor Andrade de Melo (1996).

iam de advertência até expulsão. Para isso bastava que 'desrespeitassem' e/ou 'desobedecessem' o diretor ou qualquer membro do corpo docente ou 'perturbassem a ordem da Escola'. Tais punições, no contexto totalitário da época, podiam ser perfeitamente aplicadas a qualquer forma de reivindicação ou descontentamento interpretados como mais exacerbados. A representação dos estudantes nascia assim com suas possibilidades de atuação reduzidas.

O título VII do Regimento também tratava do corpo discente, tendo um sub-título dedicado ao Diretório Acadêmico, onde é claramente perceptível uma forte interferência da direção e do corpo docente. Entre outras coisas, ficava determinado o número de estudantes na diretoria e que as reuniões do Diretório teriam que obrigatoriamente ser dirigidas por um professor, sendo suas decisões submetidas ao Conselho Administrativo da Escola.

Mesmo que de forma bastante conservadora, só o reconhecimento da possibilidade de organização dos estudantes deve ser registrado, embora não se possa desconsiderar possíveis objetivos de controle do corpo estudantil. Na verdade, a redução das possibilidades de participação é plenamente compatível com a estrutura da Escola naquele momento. Os militares ocupavam lugar central, o que a tornava uma escola 'civil' extremamente militarizada. No início, a ENEFD foi uma continuação do projeto militar dentro da UB. É importante reconhecer que a estrutura da Escola era potencialmente diferente de outras escolas/faculdades da UB.

Neste contexto, o Diretório Acadêmico não ocupava um lugar de destaque. Ramilda Colares Quitete (comunicação pessoal in MELO, op.cit.), aluna da ENEFD entre 1940/1941, por exemplo, não consegue se lembrar de sua existência.

"Se isso existiu, se você tem registrado, devia ter existido, mas eu não...para mim não foi alguma coisa tão significativa, pois eu não me lembro. Até porque esse governo de alunos talvez não era tão incrementado, tão valorizado".

Embora tenha sido uma liderança em sua turma, Quitete assume que isso não se dava através do Diretório Acadêmico, a seu ver um órgão menos significativo ou somente existente por força de aspectos legais, sem efetivamente demonstrar funcionalidade.

Para Quitete, a disciplina exigida era muito grande, sendo, contudo, possível identificar contestações, 'pequenas indisciplinas'. Possivelmente tais 'indisciplinas' eram pequenos descontentamentos, reações individuais para com uma estrutura que incomodava pelo excesso de militarização. Ela, contudo, não considera que *a priori* essa forte hierarquia fosse condenável. Chega mesmo a se colocar a favor, acreditando que era necessária em uma escola que apresentava muitas inovações para a sociedade da época, como mulheres de roupa de banho e calção.

A posição internalizada de respeito de Quitete explicita em grande parte o quadro das relações da época e nos permite perceber o sentido de um espaço ainda pequeno para a representação estudantil.

Mudanças na ENEFD e o movimento estudantil em mudanças

Em 1944, quando a ENEFD já vivia os primeiros momentos de transição e mudança, efetivada com a ascensão dos médicos à direção, surgem novas preocupações com a representação estudantil. Desta vez devido a uma viagem que Antônio Pereira Lyra e Alfredo Colombo realizaram para conhecer a Educação Física no Uruguai e na Argentina. Empolgados com a organização das escolas de formação daqueles países, os professores propõe uma série de modificações, entre elas sugestões de maior prestígio ao Diretório:

"Isso tudo nos convenceu ainda mais da ne-cessidade de prestigiar os Diretórios Acadê-micos, prevendo no horário, dias para as suas reuniões, que orientadas a exemplo do que ocorre na Argentina são tão ou mais impor-tantes que as aulas"(COLOMBO, 1946, p.24).

Esse horário nunca chegou a ser efetivado, mas tal iniciativa pode significar uma mudança de consideração para com a Diretório, embora de forma alguma possa ser considerada como um marco fundamental. Cabe desde já explicitar que as conquistas do movimento estudantil na ENEFD foram frutos da própria ação dos estudantes e em momento nenhum contaram com a complacência ou apoio do cômputo geral dos docentes. A não ser de honrosas exceções, como o prof. Alberto Latorre de Faria, nome a ser lembrado com respeito e admiração na história do movimento estudantil em nossa área.

Com a ascensão dos médicos à direção, uma série de mudanças contribuiria para o aumento da inserção da ENEFD na UB, já mais preocupada com a formação profissional, com a pesquisa e com o cumprimento de sua responsabilidade enquanto a escola padrão da Educação Física brasileira². Estas mudanças, e seu reconhecimento na estrutura universitária, foram de grande importância para o desenvolvimento da Escola e para a Educação Física nacional.

A ação dos alunos parece ter contribuído neste processo, por diminuir resistências e preconceitos para com a Escola no interior da UB, principalmente por sua cada vez maior participação no contexto universitário.

A greve dos estudantes- um marco para a Escola e para o movimento estudantil.³

Neste contexto, uma das ações mais contundentes e interessantes, retrato de como se organizava crescentemente o movimento estudantil na ENEFD, foi a greve de estudantes de 1956/1957, com o intuito de retirar da direção o prof. João Peregrino Júnior. Em princípio, as razões desta greve, afirmavam os estudantes, se ligavam a falta de atenção do diretor para com a Escola, tendo como estopim uma de suas declarações, onde desmerecia a importância da Escola e do professor de Educação Física.

Mas, penso que as razões estivessem diretamente ligadas à necessidade de redimensionar a ultrapassada estrutura da ENEFD e à afirmação do espaço do professor de Educação Física, normalmente submetido a situações de desprestígio em uma escola de formação que estava (ou ao menos deveria estar) diretamente ligada a ele. Os professores vinham sentindo as diversas formas veladas de desconsideração e a greve vai ao encontro de seus desejos de mudar os rumos da ENEFD, estando certamente entre os primeiros momentos da sua luta pela conquista de espaço dentro de sua própria área.

Cabe esclarecer que ao identificar a aproximação do movimento estudantil com um grupo de professores de Educação Física, em nenhum momento afirmo que estes estivessem mais avançados nas discussões teóricas e/ou políticas. Entre eles também se encontravam posições controversas e conservadoras que iam de encontro com as posições do Diretório Acadêmico.

Embora ligada a uma luta mais ampla, a greve foi uma iniciativa exclusiva dos alunos e suas conquistas foram um resultado de sua ação, embora alguns professores tivessem apoiado. Diretamente, como o prof. Alberto Latorre de Faria, ou indiretamente. Este apoio, aliás, nunca foi efetivamente solicitado, embora bem vindo.

A greve é um marco muito importante a ser considerado no desenvolvimento do movimento estudantil, não só na ENEFD, mas também na Educação Física brasileira. Parece que foi um impulso necessário para que os estudantes tomassem maior consciência de seu poder de mobilização e das suas possibilidades de reivindicação. O assombro causado na estrutura de uma Escola outrora tão rígida ajudou a forjar a ruptura necessária para que os estudantes passassem a ser encarados como uma força política, com opiniões que deveriam ser mais respeitadas.

². Entre as mudanças podemos citar: o oferecimento de cursos de especialização e extensão; o envio de professores a congressos nacionais e internacionais; a publicação dos 'Arquivos da ENEFD', periódico oficial de divulgação das pesquisas dos professores da Escola.

³. Informações mais aprofundadas sobre a greve de estudantes podem se encontradas no estudo de Melo (1995).

A ação do movimento estudantil na ENEFD

Sem dúvida uma 'confusão hierárquica' se instalou na Escola, destruindo estruturas de poder arraigadas. As posições dos professores perante ao movimento estudantil se confundem, permeadas por pasmo e preocupação. Os discursos transitam entre extremos de admiração/exaltação e a contestação ao 'novo poder estudantil'.

O grau de consciência dos estudantes, principalmente de seus representantes, é notável em seus discursos e suas reivindicações, muitos já realizados nos órgãos colegiados. O discurso de José Augusto Cysneiros é uma prova deste novo posicionamento. Após proceder uma análise crítica dos rumos da Educação Física brasileira e deixar claro sua compreensão quanto ao seu difícil papel de porta-voz da categoria discente, encerra sintetizando os sentimentos que possivelmente assolavam a ENEFD:

"Creio na sua hierarquia, apenas como condição de uma positiva eficácia adminis-trativa(...) muito se deve fazer para que mes-tres e alunos encontrem uma nova formulação para a UB. (...) a ausência dessa formulação, o não abandono do conceito tradicional e medieval, a não adoção de medidas mais condizentes com as novas realidades (...) tem infelizmente colocado alunos e professores em constante oposição" (1959, p.132).

De fato, existiram demonstrações diversas de 'quebra de hierarquia', até mesmo nos aspectos mais estabelecidos na estrutura da Escola. Por exemplo, na escolha dos paraninfos. A turma de 1958 desafiaria as normas universitárias ao escolher para paraninfo, pela primeira vez na ENEFD, um professor não catedrático: Hélio de Macedo Medeiros. Ao comentar a escolha, José de Oliveira Barreto Sobrinho afirma:

"Sendo o professor Hélio de Macedo Medeiros, auxiliar de ensino em nossa Escola, o nosso ato vem quebrar o formalismo, que quase sempre predomina na escolha de um paraninfo, pois geralmente consideram-se mais o cargo e os títulos escolhidos do que a pessoa propriamente dita" (1959, p.99).

Os questionamentos à estrutura sacralizada da Escola não significaram uma oposição desenfreada, mas antes a tentativa dos estudantes de se tornarem mais influentes e respeitados. Muitas eram as polêmicas com o corpo docente e com a direção, mas o número de iniciativas em comum parece ter superado os constrangimentos ocasionados pelos embates.

O Diretório Acadêmico e a Associação Atlética - duas faces do movimento estudantil ?

Entre três ex-alunos, entrevistados por ocasião da preparação de minha dissertação de mestrado, foi possível identificar a diferença da importância concedida ao movimento estudantil. Ao contrário de Quitete (*op.cit.*), nos depoimentos de Paulo Emmanuel da Hora Matta (comunicação pessoal *in* MELO, *op.cit.*) e Alfredo Gomes de Faria Júnior (comunicação pessoal *in* MELO, *op.cit.*), a ação do Diretório Acadêmico ocupa lugar de destaque. Matta enfatiza os momentos que antecederam a greve e a greve em si⁴, enquanto Faria Júnior expressa primordialmente o momento pós-greva e as conquistas a partir desta.

Os depoimentos permitem também perceber que outra associação estudantil, além do Diretório Acadêmico, tinha importante papel: a Associação Atlética, responsável mais diretamente pela organização e ações ligadas às competições esportivas.

Faria Júnior observa uma forte divisão entre a Associação Atlética e o Diretório

⁴ Paulo Matta foi um dos principais líderes da greve de 56 e presidente da Associação Atlética por vários anos.

Acadêmico. No seu ponto de vista, os representantes do Diretório tinham um posicionamento político mais claro e uma participação política mais efetiva. Já os membros da Atlética eram normalmente menos atuantes politicamente. Na verdade, parece que sempre existiu uma disputa entre a Atlética e o Diretório, para ver quem executava mais ações ou tomava mais iniciativas. Contudo, não parece que a disputa chegasse a ser pouco amistosa. Em muitas ocasiões estiveram mesmo desenvolvendo ações conjuntas.

De qualquer forma, essa divisão é bastante denunciadora, pois parece separar o esporte do rol das 'atividades políticas'. Não creio que essa divisão fosse tão rígida e clara no interior da ENEFD, mas não custa lembrar que por ocasião dos desdobramentos do golpe de 64, o Diretório foi fechado, enquanto a Atlética mantida aberta. Interessante também é a afirmação de Matta (*op.cit.*) sobre as diferenças entre as eleições para a Atlética e para o Diretório:

"Porque a Atlética sempre foi algo diferenciado. Era bem diferente da briga, por exemplo, do Diretório Acadêmico. O Diretório Acadêmico era sempre brigado, havia sempre oposição, havia sempre concorrência. Já a Atlética não. A Atlética chegava a um ponto que era muito importante...a continuidade."

No contexto teórico da época, as discussões sobre uma possível separação entre política e esporte começavam a dar seus primeiros passos, não sendo centrais, nem prejudicando fundamentalmente o relacionamento e o trabalho em conjunto das entidades estudantis. Hodiernamente, todavia, devemos proceder uma crítica a tal divisão, transformando Atléticas e Diretórios (normalmente chamados de Centros Acadêmicos), em uma única instituição de luta.

A preocupação com a pesquisa e a produção teórica

Uma importante constatação é o aumento da participação de estudantes em projetos de pesquisa. Nos primeiros momentos da ENEFD, a pesquisa ainda não era uma prática muito difundida entre os professores e possuía um caráter totalmente diferente da dos dias atuais. Além disso, a realização de pesquisas não era considerada uma atividade discente. A participação dos estudantes se limitava a sua utilização enquanto objeto-alvo, contribuindo não na estruturação do estudo, mas enquanto fornecedores de dados⁵.

Já Matta percebe que em seu período (1954/57) alguns alunos começaram a mais efetivamente participar de pesquisas. As pesquisas ainda partiam dos docentes, mas alguns alunos já levantavam temas e eram auxiliados pelo professor. Começaram também a ser permitidas as participações de estudantes nos congressos, até então vetadas. Os alunos começaram mesmo a organizar seus próprios congressos.

No que se refere a participação dos alunos nas pesquisas, o período de Faria Júnior (1960/63) foi bastante diverso. A pesquisa ainda não era uma constante, mas impulsos mais significativos já eram perceptíveis. Faria Júnior, por exemplo, teve a oportunidade de participar, junto com a professora Maria Lenk, na primeira pesquisa ligada a introdução no Brasil do *Intervall-training* na natação.

Faria Júnior lembra também de uma importante e pioneira iniciativa dos estudantes: a organização de um seminário para que apresentassem seus trabalhos realizados na graduação. Não havia a exigência de trabalhos de fim de curso, mas com essa iniciativa muitos estudantes estiveram a preparar e apresentar suas pesquisas. Os trabalhos apresentados nesse primeiro seminário interno⁶ foram publicados nos 'Arquivos' de número 17, quando Areno comenta:

⁵. Exemplo pode ser encontrado na pesquisa 'Menstruação e esporte', de Peregrino Júnior e Maria Lourdes Oliveira (1948). As alunas participaram somente fornecendo os dados necessários à pesquisa, não tendo experiência como pesquisadoras.

⁶. Esse seminário seria realizado por muitos anos mais; pelo menos até 1965.

"Este simpósio já está definitivamente incor-porado às nossas atividades, o que demonstra o grande interesse dos nossos alunos pela pesquisa, pela publicação dos trabalhos e pelas oportunidades que se lhe oferecem de expor o que aprenderam" (1962, p.8).

Com a publicação dos seus trabalhos de pesquisa nos 'Arquivos', os estudantes conquistavam definitivamente espaço nesta publicação. Antes, suas orações de formatura, suas participações nos órgãos colegiados e até discurso de posse no Diretório tinham sido publicados, mas faltava seus ensaios e trabalhos de pesquisa ganharem o *status* de artigos. Além disso, o Diretório, em outra demonstração de preocupação com a formação, constantemente editava publicações com o objetivo de divulgar os artigos e trabalhos de professores e alunos.

Os estudantes, assim, mais uma vez contribuíam com os rumos da ENEFD e da Educação Física brasileira. As experiências dos seminários, bem como a participação efetiva em pesquisas, podem ser consideradas iniciativas de grande importância. Lembro que até hoje muitos Centros Acadêmicos realizam experiências semelhante, sem falar no importante Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (ENEFF), momento de grande discussão e convivência, onde política e ciência de forma alguma se encontram dissociadas.

O movimento estudantil no nível nacional e o nível nacional do movimento estudantil.

Foi em meados da década de 50 que pela primeira vez os estudantes de Educação Física enviaram representantes para os eventos e congressos nacionais de estudantes, alguns inclusive da União Nacional dos Estudantes (UNE). Embora não acredite que a ascendente organização do movimento estudantil na ENEFD possa ser compreendida somente a partir de uma consideração do contexto nacional, tendo fortes motivações relacionadas à estrutura interna da Escola, não se pode negar que este processo sofreu influência do momento histórico geral. Observava-se uma crescente importância e presença da UNE e a ascensão da participação política dos estudantes.

O Diretório Acadêmico da ENEFD tinha efetiva participação no Diretório Central dos Estudantes e na UNE.

"Nós freqüentávamos a UNE, o prédio da UNE na Praia do Flamengo. Tinham várias atividades que faziam com que a gente fosse para lá...A gente tinha orgulho de ser de uma Escola que tinha um diretório que participava de um DCE e que tinha ligação com a UNE" (FARIA JÚNIOR, op.cit.).

Dentro da ENEFD, percebem-se reflexos claros desta participação

"Não se compreenderia nos tempos atuais, que outro fosse o sentimento do jovem, que vive e participa das horas mais dramáticas da definição nacional (...) e os estudantes de educação física, atentos a evolução por que passa esta especialidade, querem acompanhar esta fase de transição, não como meros espec-tadores, mas como partes vivas de um orga-nismo que se transforma..."(CYSNEIROS, 1960, p.135).

No nível nacional, o movimento estudantil em Educação Física começou a se efetivar fundamentalmente por iniciativa dos estudantes do Diretório Acadêmico da ENEFD, no fim da década de 50, quando se organiza a União Nacional dos Estudantes de Educação Física (UNEFF), responsável por organizar o Primeiro Congresso de Estudantes de Educação Física, nas dependências da ENEFD; evento que contou com a presença de representantes de 6 estados. Sem dúvida, a UNEFF e o Congresso são antepassados, lamentavelmente pouco conhecidos, de nossa atual ExNEEF e de nossos ENEFFs.

Apontamentos finais: em busca de uma compreensão histórica para o movimento estudantil

Enfim, fruto de influências externas, como a ascensão do movimento estudantil no Brasil, mas fundamentalmente resultado da 'expressão de comunidade' (uma forma de resistência às condições que os incomodavam) e a necessidade de diretamente influenciar os caminhos a serem trilhados; o movimento estudantil se desenvolveu e teve significativa influência nos rumos da Educação Física brasileira.

O conhecimento da ação dos estudantes nos alerta para possíveis descon siderações às resistências que já existiam nas décadas de 50/60. Segundo Henri Giroux (1980), algumas abordagens da nova sociologia da educação, a despeito das imensas contribuições, cometeram um erro ao deixar de considerar profundamente formas de resistência e de oposição já existentes, considerando muitas vezes professores e alunos como inoperantes e passivos diante da estrutura social.

Não podemos reproduzir tal impropriedade. Devemos perceber como os estudantes forjaram as mais diversas formas de resistência. Segundo Paul Willis (*apud. ibid.*) as principais formas de protesto são observadas no cotidiano, nas formas de vestir, na linguagem, nos atos de controle do local, na subversão das regras e rejeitando as promessas da escola. Ao observarmos as diversas ações dos estudantes no interior da ENEFD podemos claramente identificar tais iniciativas.

Nem sempre, entretanto, os questionamentos de ordem cultural se convertem em resistência política, pois existem grandes obstáculos, como a própria estrutura escolar. No caso da ENEFD, os estudantes conseguiram com sucesso tal conversão, até porque o contexto nacional lhes apresentava grandes condições e estímulos.

Mesmo não acreditando que a história sirva para forjar 'lições de moral' ou para linearmente explicar o presente, com certeza conhecer os caminhos pelos quais tem trilhado nosso movimento estudantil pode ser de grande valia. Para o movimento estudantil em si, auxiliando no redimensionar e aperfeiçoar de suas ações. E também para aqueles que pretendem construir uma Educação Física que não seja somente compreendida como fruto de grandes líderes e/ou intelectuais aboletados nas academias.

Para finalizar, faço uso das palavras de Maria do Carmo Morales Pinheiro (1995) na apresentação do Caderno de debates sobre história do movimento estudantil. A simplicidade de seus pensamentos pode bem sintetizar a complexidade do sentido de tal estudo

"Pois bem, é claro que a história não explicará tudo, apenas oferecerá um leque de opções para a compreensão de algumas questões passadas que poderão subsidiar novas práticas sociais relacionadas a tal assunto. Diante desse quadro, não é mais possível continuar fazendo movimento estudantil ou qualquer outro movimento social orientado nos velhos modelos que até então fundamentaram nossa ação política" (p.5).

Não é mais possível fazer um movimento estudantil pautado em velhos modelos. Não é mais possível também desconhecermos a importância deste movimento para a Educação Física brasileira. Seja não o abordando ou o abordando a partir de um sentimento superficial de simpatia. Talvez seja um desafio aceitarmos a necessidade de, em conjunto com os estudantes, teorizar profundamente sobre o assunto, também nos engajando em ações diretas, decorrentes da reflexão teórica possibilitada.

Referências bibliográficas:

- ARENO, Waldemar. Editorial. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.17, p.7-8, jun.1962.
- CARVALHO, Ana Dias, PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (orgs.). *Movimento estudantil: história e perspectivas - Caderno de Debates*. Pelotas: ExNEEF, 1995.
- COLOMBO, Alfredo. Aspectos da educação física nos países do Prata. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.2, p.21-30, jun.1946.
- CYSNEIROS, José Augusto Cavalcante. Discurso de posse na presidência do DA. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.14, p.129-132, dez.1959.
- , Oração da despedida. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.15, p.135-138, dez.1960.
- ESCOLA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS. *Regimento Interno*. Rio de Janeiro: ENEFD, 1941.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Depoimento a Victor Andrade de Melo. In: MELO, Victor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- GIROUX, Henry. The Politics of student resistance in classroom pedagogy. *Journal of Education*, v.162, n.3, p.75-79, 1980.
- MATTA, Paulo Emanuel da Hora. Depoimento a Victor Andrade de Melo. In: MELO, Victor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- MELO, Victor Andrade de. A greve dos estudantes de 56 e a educação física brasileira. *Motriz*, v.1, n.2, p.84-91, dez.1995.
- , *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- PEREGRINO JÚNIOR, João, OLIVEIRA, Maria de Lourdes. Menstruação e esporte. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.4, p.16-25, jun.1948.
- PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. Apresentação. In: CARVALHO, Ana Dias, PINHEIRO, Maria do Carmo Morales (orgs.). *Movimento estudantil: história e perspectivas - Caderno de Debates*. Pelotas: ExNEEF, 1995. p. 6.
- QUITETE, Ramilda Colares. Depoimento a Victor Andrade de Melo. In: MELO, Victor Andrade de. *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física).
- SOBRINHO, José de Oliveira Barreto. Discurso. *Arquivos da ENEFD*, Rio de Janeiro, n.13, p.98-106, jun.1959.

Endereço: Rua Carlos de Vasconcelos, 148/708 - Tijuca - Rio de Janeiro -RJ; CEP: 20521-050.

GTT.10.18. “RAÇA DE MESTIÇOS” DISCURSO RACIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO NOVO

Júnia Sales Pereira*

Resumo: O estudo em questão investiga problemáticas relativas ao discurso racial no Estado Novo, tendo como recorte temático mais específico a promoção da educação física nacional. O caráter eugênico assumido pela educação física, expressado de forma marcante nas falas relativas à indefinição racial brasileira e à mestiçagem, constitui eixo central do presente trabalho.

O presente estudo faz parte de pesquisa de mestrado em andamento financiada pela FAPEMIG, que objetiva investigar questões relativas ao discurso racial no Estado Novo, tendo como recorte temático mais específico a promoção da educação física nacional. O caráter eugênico assumido pela educação física, expressado de forma marcante nos discursos de homens que vivenciaram e construíram a história do Estado Novo, constitui eixo central do presente estudo.

As imagens sobre a peculiaridade das relações inter-raciais no Brasil vêm de longa data. Desde os anos finais do Império e início da República, educadores, juristas, médicos e intelectuais em geral apontavam soluções para a questão racial brasileira, com vistas a entender ou mesmo “forjar” uma representação do Brasil como nação una.

Importante perceber que os debates acadêmicos do início do século, sobretudo nos meios médicos e educacionais, revelam que a mestiçagem representava fator ameaçador à construção da identidade nacional. Interessantes se tornaram, pois, diversos “instrumentos” a partir dos quais seria possível, se não resolver, ao menos amenizar a indefinição racial do país. A educação física representou, a partir de determinado momento, instrumento eficaz para realização do aprimoramento racial do “corpo” nacional.

1930 parece ter fundado, mais que outras datas, imagem mítica do Brasil forte, habitado por raça mestiça e alicerçado na ausência de preconceito racial. Este período investe-se, pois, do mito da brasilidade mestiça no sentido positivo. Também observa-se no período, um aprofundamento do debate acerca do caráter da nação, sobretudo nas falas dos chamados intérpretes do Estado Novo e, inserido neste contexto, o encaminhamento da construção do cidadão brasileiro, do “homem novo”. Projeta-se uma identidade precisamente enunciada em termos de eliminação de tudo o que poderia representar diferenciação. O discurso emergente no país no início do século, vem de encontro ao anseio de se delinear uma nação de homens que teriam que partilhar dessa identidade social e política e, em especial, racial.

A educação física encarna, neste contexto, potencialidades no sentido de promover a eliminação de traços cacogênicos da população brasileira, agente potencial de melhoria racial e, capaz de transubstanciar o corpo social, disperso e indolente, em um corpo nacional, forte, belo e solidário.

A dissertação (a priori) estaria dividida em núcleos, quais sejam:

1) Vozes da identidade nacional

Neste núcleo estão concentrados discursos referentes à tentativa de se construir representação do Brasil como nação, com território unificado, laços de identidade social, composto de caráter nacional definido e formado por um corpo solidário e forte e por uma raça homogênea. Antes de 1930, pensadores sociais estavam às voltas com essa problemática. Leituras preliminares, no entanto, parecem indicar a década de 30 como momento no qual ocorre um aprofundamento deste debate.

* Mestranda em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora - Maria Efigênia Lage de Resende.

II) "O negro é um problema nacional"

Estão agrupados neste núcleo, discursos relativos tanto à "angústia" de intelectuais brasileiros diante do negro - trabalhador nacional, quanto vozes que viam no negro elemento representativo da brasilidade e, enquanto tal, portador de virtudes e passível de encarnar o espírito da nação, quanto falas negras que ecoaram no momento, reivindicando espaços e direitos de cidadania aos negros. O elemento negro foi visto por autores como Paulo Prado e Oliveira Vianna, como ameaçador do projeto de construção do país que acreditavam caminhar para o progresso. Quarenta anos após a abolição da escravatura, representantes do meio intelectual brasileiro ainda buscavam soluções para promover o branqueamento da população nacional (diga-se, do trabalhador nacional) que não poderia ter feição negra.

Jorge Amado em 1935, realiza operação inversa no romance Jubiabá. BALDO, O NEGRO, herói folhetinesco do livro, simboliza tanto a positividade da raça brasileira em luta contra o elemento ariano, quanto encarna o trabalhador nacional.

A partir de 1910, também é possível resgatar "discursos de negros" acerca deste debate, em especial no jornal "O Menelik", que, a partir de 1918 assumirá caráter mais agressivo. Em 1931, será fundada a Frente Negra Brasileira em São Paulo, reivindicando direitos de cidadania para os negros. Em 1936, essa frente transforma-se em partido político, extinto em 1937, voltando a atuar em 1945. Interessante ressaltar, no entanto, que o resgate destas vozes negras não se efetiva através de uma operação anacrônica que quer descobrir "sons de negritude" - tão em voga em nossos dias - no início do século. O resgate se efetiva essencialmente para recompor fragmentos do debate intelectual do período.

III) "Raça de mestiços"

Pretende-se neste núcleo entender, no contexto de aumento das políticas públicas efetivado a partir de 30, destacar a questão do enfoque privilegiado concedido ao esporte nacional e, inserido nesse contexto, o eco das falas eugênicas e das tentativas de branqueamento da população nacional. Interessa-nos, pois, redimensionar a importância adquirida pela educação física nacional, vista como elemento capaz de promover o aprimoramento do corpo nacional e de homogeneizar a raça nacional, regenerando-a, transformando o Brasil numa nação composta de uma "raça de mestiços".

Dimensionando o pensamento eugênico, pretende-se reunir discursos acerca da mestiçagem no período e investigar em que medida, nesses discursos, a questão racial passa a assumir, especialmente a partir de 30, conotação positiva, relegando à posteridade o mito da *morenidade brasileira*.

IV) O tom encantatório dos mitos nacionais

Este núcleo reúne imagens míticas do Brasil no que se refere à questão racial - "país de democracia racial", desenhado a partir do mito das três raças formadoras (branca, negra e índia) e tendo como pano de fundo o mito da brasilidade mestiça.

Essas imagens, parecem funcionar como "bruma alegórica", expurgando caracteres considerados negativos no processo de constituição de nosso país e instaurando representações de Brasil carregadas de orgulho. Muitos de nossos intelectuais buscaram instaurar, no discurso, representações acerca da nossa formação racial. Ao falar sobre o universo intelectual do Brasil no início do século, Sérgio Buarque de Holanda analisa: "É realmente edificante a certeza que punham aqueles homens no triunfo final das novas idéias... Não existiria, à base dessa confiança no poder miraculoso das idéias, um secreto horror à nossa realidade?" (HOLANDA, Sérgio Buarque, apud PÉCAUT, Daniel, 1990:46).

Além disso, essas imagens parecem deslocar discussões de cidadania de "raças" consideradas "indesejáveis", discussões estas que emergiriam no plano político, relegando-as

para o plano cultural, numa tentativa de excluir o conflito racial latente no Brasil de então, transferindo-o a espaços como “folclore” e “cultura”, transformados em manifestações exóticas das quais o país se orgulha, mas, no entanto, não queria redimensionar. Nesse sentido, 1930 parece instaurar de vez momento no qual o conflito racial emerge matizado pelas cores da ausência de preconceito racial, mascarado, desmobilizado, transferido para esferas públicas que valorizam manifestações culturais. Em que medida políticas públicas de promoção da educação física nacional podem ser entendidas nesse projeto de desmobilização do conflito racial, ainda temos que investigar.

As avaliações até o momento efetuadas permitem-nos levantar questionamentos preliminares:

Qual a articulação promovida entre o discurso eugênico e melhoria racial via educação física e a problemática de um país essencialmente mestiço?

Seria o discurso eugênico uma articulação mais sofisticada utilizada para “escamotear” a questão da raça, tendo em vista a noção corrente a partir de 1930, da ausência de preconceito racial no Brasil?

Como articular o processo de construção de uma “nação una” e o propósito de branqueamento étnico, tomando por suporte da análise as políticas eugênicas?

Seria possível uma articulação entre o ideal de branqueamento étnico da população brasileira (Oliveira Vianna) e o esforço estadonovista de combate à indolência e de promoção do trabalho?

Em que medida a educação física era encarada como instrumento eficaz no sentido de se prevenir, na juventude principalmente, a difusão das idéias extremistas, promovendo a identidade nacional?

Como os dicionários de época definiam a palavra eugenia? Há alguma diferenciação/modificação em relação ao termo a partir da emergência do pensamento eugênico no Brasil?

Em que medida discursos proferidos de forma favorável à urgência de promoção da educação física nacional, incorporaram questões relativas à melhoria racial e à promoção do “homem novo” nacional?

Como evoluiu a importância da educação física na educação em geral e qual o peso da mesma nas falas educacionais do período?

Qual o vínculo das políticas públicas nessa área com o encaminhamento da política eugênica no Estado Novo?

Em que sentido pode-se articular o pensamento de Oliveira Vianna e de Gilberto Freyre, sem que se estabeleça uma total incompatibilidade entre ambos, tendo em vista que ambos objetivaram, cada um a seu modo, propor - ou mesmo encontrar - uma saída para a mestiçagem e, em sentido mais abrangente, para a identidade nacional?

Como foram articuladas, no Estado Novo, as relações entre corpo, disciplina e Estado?

Que nível da articulação havia entre as políticas públicas de educação e a política eugênica, notadamente no plano da propaganda? Em que medida os anúncios publicitários de produtos de beleza e de higiene, para homens, mulheres e crianças, podem revelar aspectos interessantes da política eugênica?

As fontes utilizadas na pesquisa são essencialmente impressas e o “corpus” documental é composto por “discursos” de época, seja de educadores, médicos, juristas, literatos e políticos, em maioria publicados em periódicos como *Revista Cultura Política*, *Revista de Educação Física*, *Boletim de Educação Física*, *Educação Física*, *Revista Formação* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Outras fontes também utilizadas são legislação escolar, cartas

constitucionais , depoimentos orais, músicas de época e boletins. Referências centrais - de época - da pesquisa, seriam:

a) Educação/ educação física: Rui Barbosa, Fernando de Azevedo, João Lyra, Major Inácio Rolim, Major Barbosa Leite, Sílvio Raso, Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, Inezil Penna Marinho, etc.

b) Raça/ nação: Manuel Bomfin, Sílvio Romero, Alberto Torres, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Manuel Querino, Arthur Ramos, Donald Pierson, Renato Kehl, Gilberto Freyre, Oliveira Vianna, Monteiro Lobato, Jorge Amado, Paulo Prado, Getúlio Vargas, Azevedo Amaral, Almir Andrade, Deodato de Moraes, etc.

Gostaríamos de colocar impressões iniciais colhidas até o momento, a partir da análise das fontes até então levantadas :

- Estabelecendo redes de citações de autores de época, percebe-se como referências freqüentes, autores estrangeiros, como Gustavo Le Bon, Agassiz, teóricos do darwinismo social, Ratzel, Vacher de Lapouge, Spencer, Gobineau, Wallace, Kropotkine, Franz Boas, etc. O pensamento social brasileiro esteve marcado profundamente por debates realizados em meios europeus. Marilena Chauí alerta-nos para o fato desta apropriação, muitas vezes realizadas por pensadores ideólogos do autoritarismo, realizar-se de maneira original: “ Confundindo imagens nativas com o movimento da história, acreditam que a substituição dos mitos de origem européia por outros, caboclos, é uma operação teórica suficiente para liberar o pensamento nacional das ‘influências’ alienígenas. Dessa maneira, quando o Bandeirante, o tupi-tapuia, o Gaúcho, o Sertanejo, o mestiço, a floresta, o solo virgem, a extensão territorial e a psicologia do povo entram em cena, funcionam como palavras encantatórias: têm o dom miraculoso de permitir , através da mudança vocabular, a aplicação de esquemas teóricos europeus, sem que nos envergonhemos deles”.(CHAUI, 1985: 36,37). No entanto, mais do que mudança vocabular, entendemos a construção do mito da brasilidade mestiça como exercício realizado para forjar uma nação capaz de se civilizar. Os teóricos do “pensamento social” brasileiro do início do século XX, abraçam como missão efetivar a organização nacional, a unificação do território, a criação de instituições adequadas à nossa realidade e a homogeneização racial. Percebe-se que raros países na época (europeus em especial), estiveram às voltas com o fator mestiçagem como ameaça à unificação e à identidade nacional. Portanto, mais do que mudança vocabular ou mesmo substituição de mitos europeus por outros nacionais, a questão da mestiçagem representava uma especificidade da América Latina, principalmente do Brasil , e tinha que ser pensada positivamente, sob pena de estarmos condenados a ficar à margem do progresso. Nesse sentido, o termo “raça” , pensado no final do século XIX como fator biológico ameaçador da nacionalidade, desagregante e vergonhoso, vai assumir, especialmente a partir da década de 30, caráter positivo, elemento homogeneizante, mesmo em se tratando da mestiçagem. “Raça” passa a ser utilizado, para além do sentido biológico, como elemento definidor de cultura e de fatores morais e psicológicos. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, “Raça permanece , porém, como tema central no pensamento social brasileiro, não mais como fator de desalento, mas talvez como fortuna, marca de uma especificidade reavaliada positivamente. Expressões como ‘esse é um sujeito de raça’, ‘você vale quanto vale a sua raça’, ‘vai na raça’, mais do que vestígios de um momento passado, fazem parte de uma lógica que se mantém e que sempre tendeu a ver a nação como um resumo das raças que a compõem. No país, vez por outra, é ainda possível ouvir a utilização do argumento , seja para reafirmar certa diferença cultural entre as raças, seja para afirmar uma valorização da mestiçagem” (SCHWARCZ, 1993:249).

- O discurso educacional do período é marcado por visão de progresso, lógica positivista que associa o “antes” e o “depois” como necessariamente atraso e progresso, velho e novo, arcaico e moderno. Nesse sentido, a escola era entendida como veículo capaz de fazer com que esse progresso fosse feito a qualquer custo. A educação física , elemento promotor de

disciplina e ordem, instrumento de melhoria das capacidades intelectuais , morais , físicas e raciais. Esta imagem da educação física como promotora da feição corporal da nação e de seus caracteres raciais, não pode ser entendida como especificidade do Estado Novo, embora a leitura das fontes nos permitam dizer que neste período houve um aprofundamento deste discurso.

- Embora alguns intelectuais brasileiros possam ser classificados como promotores de contra-discursos em relação à questão racial, como Manuel Bomfim ou mesmo Alberto Torres, eles estão inseridos no contexto de afirmação nacionalista que marcou os primeiros 40-50 anos da história republicana. Não enxergamos seus discursos , entretanto, como meros reflexos da realidade na qual foram proferidos, mas como potenciais reflexos e produtores de mudanças e/ou retrocessos. Buscamos entender, além disso, a força adquirida por determinadas imagens relacionadas à raça , à miscigenação e à força física no contexto de produção intelectual pós-30. Por exemplo, interessa-nos discutir em que medida é possível explicar/entender porque Gilberto Freyre representa, mais do que qualquer outro, voz fundadora da idéia de “Brasil - país da democracia racial”.

- Embora já desde 1823 seja possível colher fragmentos de discursos favoráveis à promoção da educação física da população nacional, há que se atentar para o hiato entre o discurso - que é uma representação do real - e a dinâmica dos acontecimentos. Dois elementos são reveladores destes hiatos - questões colocadas por depoentes e a mínima efetivação de políticas públicas efetivas na área antes de 1930.

- Tanto discursos eugênicos quanto discursos relacionados à educação física, prescrevem, à época, a educação física feminina como mecanismo de melhoria das condições de maternidade - preocupações com a prole saudável, aperfeiçoamento das gerações futuras, contra-indicação no caso de casamentos com riscos potenciais de degeneração física (casos de doenças, mistura de cores extremas, idosos, doenças mentais, incapacidade física de algum dos cônjuges).

- Por estar trabalhando com um tempo determinado, 1930-1945, importante colocar que não seria possível considerar a temática racial presente nos discursos sobre educação física como específicos do período em questão. Entretanto, essa discussão , presente em datas anteriores, parece sofrer aprofundamento no período, deixando marcas em épocas posteriores. Por exemplo, até 1960 a legislação referente à educação física incorporou preocupações com a formação da raça brasileira; até hoje em Belém existe o Dia da Raça. O debate em questão também não representou singularidade brasileira : José de Vasconcelos (México) projetou imagem da “Raça Cósmica” , num ensaio sobre a positividade da miscigenação latino-americana. Não se deve esquecer também da influência externa, em especial de educadores alemães, antes do período enfocado, principalmente em escolas do Exército e em épocas posteriores a 45.

Gostaríamos de encerrar nossa comunicação com trecho da obra *Brasis, Brasil, Brasília*, de Gilberto Freyre, publicada em 1968, que parece-nos simbolizar a herança deste país construído por discursos estudados: “Com relação ao que possa ser considerado, na população brasileira, com projeções sobre a sociedade e a cultura nacionais, de pluralmente étnico , impõe-se assinalar, contra a tendência, por algum tempo dominante, para a supervalorização da etnia caucasóide esta etnia associada a privilégios de caráter político, econômico, cultural, estético - a tendência, cada vez mais acentuada, para uma ampla morenidade étnica - até pretos já são considerados morenos - a que vão correspondendo formas sociais e culturais igualmente amplas de morenidade. A morenidade, entretanto, no seu aspecto étnico, está longe de ser uma só: suas nuances de cor e suas variedades de forma são numerosas e lhe dão um nítido caráter de pluralidade que, entretanto, se concilia com sua tendência uniformizante, ao mesmo tempo que democratizante. Se os brasileiros tendem a ser todos, ou quase todos, morenos - um moreno, no caso de alguns alvos ou louros, virgem de qualquer miscigenação ou de origem, mesmo remota, moura , negra ou ameríndia, e obtido apenas pela sistemática exposição dos candidatos à morenidade, em estado

de completa nudez ao sol e pelo uso, pelos mesmos, de cremes bronzeadores da pele, compreende-se que dessa morenidade geral, porém não absoluta, resulte entre eles um sentimento igualitário, étnico, com relação à sua condição geral de brasileiros. Mas sem que dentro dessa morenidade, por assim dizer democrática, as nuances de cor e as variedades de forma deixem de se apresentar plurais num dos aspectos mais significativos de pluralidade física, sem ser étnica: o aspecto estético. Forma-se assim, através do mito em grande parte democrático, igualitário e unificador da morenidade, uma espécie de “raça” brasileira que desprestigia o racismo.” (FREYRE, 1968: 28-29)

Bibliografia:

AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física**. 3º ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960. 331p.

BOLETIM DE EUGENIA, Rio de Janeiro, 1929.

BOLETINS PEDAGÓGICOS - Educação física - 1935, nº 18. 87p.

BONFIM, Manuel. **América Latina - males de origem**. 4º ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993. 357p.

CHAUÍ, Marilena e FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. **Ideologia e mobilização popular**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, 1978.

FREYRE, Gilberto. **Brasis, Brasil, Brasília**. Rio de Janeiro: Gráfica Record Editora, 1968. 271p.

_____. **Casa grande e senzala**. 17º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. 573p.

KEHL, Renato. **A cura do espírito**. 2º ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1947. 167p.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil - entre o povo e a nação**. São Paulo: Editora Ática, 1990. 335p.

PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. 5º ed. São Paulo: Editora Brasiliense Limitada, 1944. 189p.

QUERINO, Manuel. **Costumes africanos no Brasil**. 2º ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco - Editora Massangana, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças - cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870 a 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 287p

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982. 331p.

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1938. 326p.

VIANNA, Oliveira. **Evolução do povo brasileiro**. 4º ed. São Paulo: Livraria José Olympio, 1938.

_____. **Raça e assimilação**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1932.

Endereço: Rua Senador Melo Viana, 375 A - Pedro Leopoldo, MG - CEP 33.600.000 -fone - (031) 661 3328

GTT.10.19. O IMPACTO DAS POLÍTICAS DE LAZER E RECREAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: O CASO DA FESC/CECOVE¹

Rosane Maria Kreuzburg Molina²

Resumo: Motivada pela suposição de que as políticas públicas (incluídas as de lazer e recreação) produzem impactos sociais, busquei, através desta investigação, interpretar estes impactos desde a perspectiva dos atores, através do estudo de um caso. O estudo perpassa conceitos tais como "Comunidade", "Pós-modernidade" e "Movimentos Sociais" com o objetivo de identificar as bases políticas que justificaram a implantação das políticas aplicadas pela FESC/CECOVE no período entre os anos 1974 e 1994, na comunidade estudada.

INTRODUÇÃO

A finalidade geral deste estudo é tentar conhecer as dimensões qualitativas do impacto produzido na vida pessoal, na vida social e na organização comunitária, através das ações do Centro de Comunidade Vila Elizabeth -CECOVE-, na perspectiva dos atores.

Os centros de comunidade criados e inaugurados em Porto Alegre (nove centros de comunidade) a partir do ano 1969, se identificam com o modelo político pedagógico que caracterizou na época os projetos "desenvolvimento de comunidade", "cidade educativa" e "animação sociocultural". Modelos de ação comunitária que buscavam harmonizar a ação dos grupos comunitários com os governos locais e nacionais (Requejo Osorio, 1989).

Estes centros de comunidade (administrados, desde 1978, pela Fundação de Educação Social e comunitária) foram planejados como equipamentos sociais para a prática de atividades recreativas e de lazer e os educadores contratados, em sua grande maioria, eram estudantes e professores de educação física (característica que se manteve até março de 1995, data da conclusão da coleta de dados para esta investigação).

Compartindo com a afirmação de Nuñez (1990) que diz que as políticas sociais, incluídas as de lazer e recreação, são "modelos teóricos" que produzem efeitos de realidade social e apoiando-me na fundamentação teórica da chamada "educação física progressista" (Bracht, 1987 e 1992; Ghiraldelli Junior, 1989; Kunz, 1994; Marcelino, 1983 e 1987; Molina Neto, 1991 e 1996; Santin, 1987; entre outros autores) e nos estudos sobre a sociologia do Lazer (Dumazedier et alli, 1971 e Dumazedier, 1973) decidi investigar qualitativamente quais foram os impactos que as atividades de lazer e recreação, aplicadas nesta comunidade através da FESC/CECOVE, produziram nessa comunidade, desde a perspectiva daqueles que nelas participaram.

Resumindo, posso afirmar que este estudo buscou estabelecer relação entre determinadas políticas de lazer e recreação e o processo de controle social.

Na última parte deste trabalho relato minha interpretação deste impacto. Interpretação fundamentada na análise dos documentos acessados e das entrevistas com os atores participantes à luz do marco teórico com o qual me identifico: a Teoria da Ação Comunicativa como eixo da pedagogia social crítica emancipadora.

O resultado desta investigação, mesmo que de caráter parcial e transitório, vem ao encontro de uma das principais suposições iniciais: as políticas sociais (incluídas as de lazer e recreação) são capazes de produzir impacto social.

1Fundação de Educação Social e Comunitária / Centro de Comunidade Vila Elizabeth

2Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona. Supervisora Técnica da Fundação de Educação Social e Comunitária da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

COMUNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

A partir dos anos 60 sob a influência do capitalismo desorganizado (Santos, 1994) ou desajuste global (Tavares e Fiori, 1993), se estabelece uma *desestruturação* como forma de organização ou hiper organização daquilo que Touraine (1994) qualifica como sociedade dual.

O mercado, em termos de Habermas (1980, 1984 e 1990), coloniza o Estado impondo definitivamente os imperativos econômicos como critérios de governabilidade. O Estado perde capacidade e vontade política para seguir regulando a economia e conseqüentemente varia a forma de regulação da comunidade mudando também as políticas sociais.

Como efeito da instauração da *racionalidade moral prática* (Santos, 1994) se instaura a ética individualista que se transformou no cenário ideal para a sobrevivência da irracionalidade global (Tavares e Fiori, 1993), ou em termos do pensamento habermasiano, para a “colonização do mundo vivido”.

Ao mesmo tempo, a partir dos anos 60, a tensão entre subjetividade e cidadania aumentou enormemente. Seguindo ainda o raciocínio de Santos (1994) este processo de tensão está fertilizado pela seguinte situação (situação paradoxal).

Se por um lado a legislação social abriu novos horizontes para o desenvolvimento da subjetividade (possibilitou a prática de experiências de autonomia e liberdade, de escolaridade, etc.) até então não tão acessíveis às classes trabalhadoras, por outra parte submeteu as pessoas à rotinas de produção e consumo. Produziu um espaço urbano desagregador e atomizador, criou uma cultura mediática e uma indústria de “tempos livre” onde o lazer passou a ser um gozo passivo e heterônomo, ou seja, passou a ser igual ao tempo de trabalho. Nas palavras do autor:

“Transformou a subjetividade num processo de individualização e subordinou o mundo da vida às exigências de uma razão tecnológica que converteu o sujeito em objeto de si mesmo.” (Santos, 1994. P.212)

A IDEIA DE SUBJETIVIDADE E CIDADANIA NA DEMOCRACIA LIBERAL

Mediante direitos e deveres, gerais e abstratos, a democracia liberal reduz o indivíduo ao que nele há de universal. Isto equivale dizer que as pessoas são cidadãs da democracia de massa que busca (desde o século XVIII) a regulação e não a emancipação cidadã.

Santos (1994) aposta em um projeto emancipatório através das “racionalidades locais democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas”. Este mesmo autor se refere aos Movimentos Sociais Urbanos (MSUs) como manifestações populares “capazes de impacto social”, objetivamente a partir das décadas de 70 e 80 e cuja transcendência ainda é difícil dimensionar.

SUBJETIVIDADE E CIDADANIA NOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS (NMSs)

Até mais ou menos os anos 60 os movimentos sociais (MSs) eram tipicamente classistas e a partir de então (pós-modernidade e globalização) se foram produzindo os chamados Novos Movimentos Sociais (NMSs). Estes movimentos compartilham as mesmas características dos anteriores, mas acrescentaram questões como as de gênero, raça, meio ambiente, etc.

As formas de opressão e dominação contra as quais lutam não podem, em geral, ser abolidas com a simples concessão de direitos (abstratos e universais) por isto exigem transformações concretas, imediatas e locais.

São movimentos que se caracterizam por gerar nos grupos participantes uma forte politização pessoal, social e cultural e com isto vêm ampliando o campo do exercício da cidadania ao mesmo tempo em que (por contraste) têm revelado as limitações de uma cidadania liberal circunscrita no marco do Estado e do “político” por Ele definido.

A nova cidadania se constitui tanto em uma obrigação política vertical entre o Estado e os cidadãos, como na obrigação política horizontal entre estes últimos. Com isto se revela o princípio de comunidade e com ele a ideia de igualdade sem mesmices, a ideia de autonomia e a ideia de solidariedade. Santos (1994) afirma que entre o Estado e o mercado existe um campo que não é estatal e não é mercantil e que justo aí é possível abrir caminhos próprios de emancipação.

MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS E DEMOCRACIA

Foi na década de 70 que os MSUs, também chamados de Movimentos Populares (Baierle, 1994 y Ottmann, 1995) adquiriram significado político na medida em que foram capazes de expressar³ o inconformismo da sociedade ante a forma de vida que o sistema econômico impôs à maioria dos cidadãos. Adquiriram o que Ottmann (1995) denomina “*identidade discursiva estratégica antagônica*” o que justifica o significado e a força de tais movimentos e sua influência na vida política do país até os nossos dias.

No início dos anos 70 os movimentos sociais ganharam legitimação no seu papel democratizador em oposição ao regime militar. O Estado, em consequência, era visto como um tirano monolítico, oposto a um movimento social relativamente unido em favor da justiça social e da democracia. Havia um abismo entre os excluídos econômica, política e socialmente e aqueles que participaram do milagre econômico brasileiro, o qual forjou a identidade oposicionista dos movimentos populares.

No final dos anos 70 o governo articulou, a nível discursivo, sua estratégia despolarizadora, baseada na fusão da identidade nacional e COMUNITÁRIA, ou seja, na conhecida fórmula do nacionalismo: a comunidade desenvolvida como base do Estado nacional.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS (MSUs) EM PORTO ALEGRE

Os MSUs em Porto Alegre conquistaram seu espaço nos anos 70 mediante ações reivindicativas pela posse da terra e pelo acesso aos serviços e aos bens urbanos⁴. Nesta mesma época o governo militar aplicou, a nível nacional, uma política social eleitoreira mediante, por exemplo, programas de habitação que buscavam despolitizar estas organizações populares.

Instaurado o projeto democrático nacional, em Porto Alegre, os MSUs em geral e as Associações de Moradores em particular perderam como ocorreu em outros centros urbanos do país, sua “*identidade antagônica*” e passaram a funcionar como alternativa para a resolução de problemas locais. Situação que se culminou no ano 1985 com a convocação de eleições para Prefeitos das capitais de todos os Estados brasileiros.

Os Movimentos Sociais Urbanos de Porto Alegre passaram, a partir daí, a expressar-se de três formas:

- de forma pragmática;
- organizando as lutas populares urbanas de forma isolada e autônoma;
- desenvolvendo novos modelos organizativos capazes de exercer pressão no “processo constituinte” (movimentos setoriais de habitação, transporte, educação, etc.).

O CENTRO DE COMUNIDADE VILA ELIZABETH -CECOVE-: CONTEXTO FUNDACIONAL

O CECOVE foi inaugurado quando o experimento “centro de comunidade” já contava com quatro anos de existência (Kreusburg Molina, 1997).

³Por exemplo: As greves do ABC paulista, a articulação das Sociedades de Amigos de Bairro (SABS) em São Paulo e a ação das Associações de Moradores (AMS) em Porto Alegre.

⁴As Associações de Moradores surgiram em Porto Alegre, como organizações populares nos anos 50 (Baierle, 1994).

Os objetivos institucionais, na época, eram os seguintes:

"Facilitar, através da prestação de múltiplos serviços, o desenvolvimento de uma consciência de lazer, de maneira que possibilite a realização do homem como: indivíduo que cria e transcende seu mundo; ser social que dialoga, modifica suas relações e cria novos padrões de comportamento. Objetivos específicos: oferecer diversas oportunidades de desenvolvimento de atividades grupais de lazer; b) fazer que um maior número de pessoas descubra o CECOVE como lugar para o desenvolvimento de suas atividades de lazer, durante todo o ano e independentemente de sua idade; c) implantar um sistema de comunicação do CECOVE com as demais instituições da Vila." (PUCRS, 1977)⁵

A COMUNIDADE ESTUDADA: VILAS ELIZABETH, BRASÍLIA, UNIÃO, RESPEITO, DIQUE E ASA BRANCA.

Nesta comunidade a estrutura social se sustenta principalmente em laços de parentesco e vizinhança. Se caracteriza como segmento social resultante de um êxodo rural e da segregação urbana. Sua forma de organização está estruturada nos princípios dos NMSs (Touraine, 1990 e 1994; Ottamann, 1995), ou seja, valorizam o princípio de comunidade e com ele a ideia de igualdade com diversidade, a ideia de autonomia e a ideia de liberdade.

Os moradores desta comunidade têm construído suas miniracionalidades (Santos, 1994) através do exercício da democracia participativa, materializada em suas diferentes formas de organização, entre as quais se destacam, por sua representatividade coletiva, as Associações de Moradores, os Clubes de Mães, as Creches Comunitárias e o Conselho Popular Zona Norte (CPZN).

O grau de organização e representatividade de cada uma destas entidades comunitárias reflete o processo de interação através do qual os atores têm solucionado seus problemas e têm regulado seu mundo subjetivo e seu mundo social (Habermas, 1994), lugares nos quais iniciam e discutem suas operações interpretativas em relação com suas subjetividades e em relação com o próprio sistema.

Neste contexto, que é o mundo vivido (Habermas, 1994) deste coletivo (privilegiado espaço de iniciativas, de compreensões e de interpretações) a FESC/CECOVE tem aplicado políticas de lazer e recreação cujos significados e efeitos, na opinião dos participantes, transcrevo (de forma resumida) a seguir.

O IMPACTO SOCIAL PRODUZIDO

Na dimensão subjetiva, espaço onde o ator interage com seu próprio mundo subjetivo, as ações da FESC/CECOVE produziram, naqueles que nelas participaram diretamente, os seguintes efeitos:

- ampliação do campo de conhecimento através de algumas aprendizagens concretas;
- experimentação de algumas práticas de liberdade e de democracia participativa através da prática e gestão de atividades de lazer e recreação.

Na dimensão objetiva ou social, espaço onde o ator interage com as relações interpessoais legitimamente reguladas, destaco os seguintes efeitos:

⁵A partir do ano 1978 o CECOVE (Unidade Integrante do Sistema Centros de Comunidade) sofreu várias mudanças político-administrativas e político-pedagógicas. Alguns projetos foram extintos, outros foram criados, mas as atividades de lazer e recreação convivem até hoje no universo dos serviços prestados à comunidade (Kreusburg Molina, 1997).

- produção de importantes símbolos que se convertem em significativas identidades coletivas;

- socialização, amizade e solidariedade.

No processo de organização comunitária, espaço onde os atores estruturam seu mundo social, as ações da FESC/CECOVE não produziram os efeitos organizativos pretendidos institucionalmente. A comunidade não desconhece nem descarta a capacidade institucional de exercer impacto na organização comunitária, mas a inconstância das ações da FESC/CECOVE neste âmbito desgastou, de forma significativa, esta relação.

REFLEXÕES FINAIS

Em relação aos participantes (comunidade) nas ações da FESC/CECOVE, e a título de reflexão final, faz-se necessário estabelecer distinção (qualitativa) entre aqueles que neste estudo chamei de participantes freqüentadores das atividades de lazer e recreação (sistemáticas ou assistemáticas) e aqueles que chamei de participantes não freqüentadores destas atividades.

Esta distinção faz-se necessária porque um e outro grupo viveu de forma distinta o processo investigado. Formas que, desde a ótica investigada, possuem diferenças qualitativas significantes.

Os participantes freqüentadores se aproximam das atividades oferecidas pela FESC/CECOVE normalmente em busca de respostas às necessidades pessoais e subjetivas. Realizam uma aproximação ingênua com a intuição de que encontrarão uma atividade que oferecerá uma saída a suas necessidades pessoais e imediatas. Se aproximam do centro de comunidade contagiados pelas informações que circulam na comunidade, pela divulgação institucional ou pela ação dos próprios educadores.

Normalmente se introduzem num clima de socialização no grupo, paralelamente à aprendizagem e a prática da atividade escolhida (esporte, artes, etc.), o que gera uma sensação de bem estar e satisfação.

A partir daqui, o que ocorre depende do educador e não depende das diretrizes nem das políticas institucionais estabelecidas.

Os educadores que se enquadram em uma cultura pedagógica crítica emancipadora (Freira, 1983, 190 e 1992; Giroux, 1990 e Sáez Carreras, 1989) interagem com estes participantes de forma que, freqüentemente, chegam a viver experiências significativas de liberdade e autonomia. Desde estas experiências têm conseguido desenvolver uma postura crítico-reflexiva em relação a seus mundos subjetivos e objetivo, ao qual pertencem, com mais maturidade e segurança.

Os educadores enquadrados em outros paradigmas interagem de forma mais reprodutivista ou tecnicista com estes participantes. Nestes grupos, que se constituem maioria dos casos no âmbito estudado, os efeitos não ultrapassam as aprendizagens mecânicas e instrumentais. São pessoas que se contentam, assim como os educadores que com eles interagem, com o acesso às prestações de serviço oferecidas. Este grupo tem demonstrado e incorporado a compreensão que define cidadania como direitos sociais acessados (compreensão neoliberal).

Os participantes não freqüentadores (amostra estudada) são pessoas que experimentaram vivências de liberdade e autonomia na resolução de problemas de seu mundo vivido anteriores à aproximação ao centro de comunidade.

Para este grupo a aproximação institucional não ocorre por efeito de sedução ou por ingenuidade, mas por compreensão reflexiva sobre as possibilidades que isto representa. Na maioria dos casos não existe preocupação por uma aprendizagem pessoal puramente técnica ou instrumental, mas uma preocupação por uma melhora nas condições de funcionamento da instituição e da entidade comunitária que representam.

Isto significa dizer que, nestas inter-relações existem preocupações da caráter coletivo e que a função requerida à FESC/CECOVE, por eles, está incluída na estratégia de organização COMUNITÁRIA. Estas aproximações e seus efeitos nas entidades e na organização COMUNITÁRIA dependem principalmente da forma como os dirigentes da FESC/CECOVE participam nelas. Têm produzido momentos de discussão, aprofundamento e reavaliação das propostas institucionais assim como momentos de dúvidas, incertezas e afastamentos.

Bibliografia:

- BAIERLE, S. Gregório. Porto Alegre, Pólis no Terceiro Mundo? A emergência de um Novo Princípio Ético-Político nos Movimentos Populares Urbanos em Porto Alegre. IN: *Cadernos da Cidade, 01 (02)*. Porto Alegre, 1994.
- BRACHT, Valter. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista. IN: Vitor Marinho Oliveira (org.), *Fundamentos pedagógicos da educação física: flexões e reflexões* (pp. 180-90). Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- DUMAZEDIER, J. et alli. *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Editorial Fontanella, 1971.
- DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança* (12ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós y Madrid: Centro de publicaciones del MEC, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GIROUX, Henry A. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GUIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira* (2ª ed.). São Paulo: Loyola, 1989.
- HABERMAS, J. *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Catedra, 1994.
- KREUSBURG MOLINA, Rosane Mª. *Las políticas sociales y la educación social. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso*. Tesis doctoral. División de Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.
- KUNZ, E. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. IN: *Movimento (1)*, 10-19. Porto Alegre: ESEF/UFRGS, 1994.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- MOLINA NETO, V. *Esporte na escola: contradições e alternativas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Porto Alegre: PUCRS, 1991.
- MOLINA NETO, V. *La cultura docente del profesorado de educación física de las escuelas públicas de Porto Alegre*. Tesis doctoral. División de Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1996.
- NUÑES, Violeta P. *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU, 1990.

- OTTMANN, Götz. Movimentos Sociais urbanos e democracia no Brasil. In: *Novos Estudos CEBRAP*, (41), 186-207. Brasil, 1995.
- PUCRS. Centro de estudos de lazer e recreação -CELAR-. *Relatório processual qualitativo e quantitativo da coordenação geral dos centros de comunidade -1976/1977-*. Porto Alegre, 1977.
- REQUEJO OSORIO, A. Intervención pedagógico-social y desarrollo comunitario. *Revista de Pedagogía Social* (4), 169-180. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.
- SÁEZ CARRERAS, J. *La construcción de la educación: entre la tecnología y la crítica*. Murcia: Universidad de Murcia, 1989.
- SANTIN, Silvino. *Educação física: a abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Ed. Afrontamento, 1994.
- TAVARES, M. Conceição e FIORI, José Luís. *Desajuste Global e Modernização Conservadora*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. *Movimientos sociales hoy*. Barcelona: Hacer, 1990.
- TOURAINÉ, Alain. La dualización de los países ricos y pobres. En R. Bergalli y D. Casado (coords.), *Frente a la sociedad dual. Jornadas sobre pobreza e inmigración* (pp.143-156). Barcelona: Hacer, 1994.

Endereço: Rua Vasco da Gama, nº 585, apto 504. CEP. 90420-111 - Bairro Rio Branco - POA/RS - E-mail: rvmolina@portoweb.com.br - Fax: 0512259641

GTT.10.20. MUDANÇA SOCIAL E LAZER/FUTEBOL O CASO DE SANTA ROSA

Marcia da Silva Damazio¹
Hugo Lovisolo²

Resumo: Este estudo pretende refletir em torno das interrelações entre as mudanças sociais processadas na comunidade rural de Santa Rosa (Teresópolis-RJ) e as manifestações na esfera do lazer, enfatizando o futebol. Trata-se de um estudo etnográfico, em que diferentes instrumentos são utilizados para coleta de informações: entrevistas, observação do cotidiano e análise de fontes históricas orais e documentais, etc. Os moradores apontam para o futebol e as atividades religiosas como momentos coletivos de descontração, de interação social e identificação com o local. O interesse pelos jogos foi se deslocando para a busca de resultados, para um intercâmbio mais amplo e para um nível de seriedade e organização, de forma a se aproximar do esporte no sentido moderno do termo atribuído por Elias (1985). A questão da mudança social é analisada na perspectiva teórica de Boudon (1984, 1985), e a partir do papel dos diferentes agentes sociais que interagem/interagem na comunidade em estudo.

Introdução:

Este estudo pretende refletir em torno das interrelações entre as mudanças sociais, numa dada comunidade rural do município de Teresópolis-RJ, e as mudanças observadas na esfera do lazer, compreendendo especificamente o futebol, enquanto uma manifestação local que se articula com outras atividades do cotidiano da comunidade.

O texto se limita a apresentar as informações acerca da localidade em estudo e iniciar uma reflexão teórica em torno das observações e entrevistas realizadas até o momento. Inicialmente, faz-se uma tentativa de compreender as características da localidade diante das mudanças sociais apontadas pelos atores (moradores). O lazer, na perspectiva de Dumazidier, é discutido a partir da descrição das atividades vivenciadas pelos moradores e da forma como o concebem. Em seguida, o futebol é analisado como prática privilegiada pela população, visto ora como uma simples diversão, ora como uma atividade esportiva, envolvendo elementos que o aproximam do que Elias (1985) define como esporte no sentido moderno do termo.

No processo de desenvolvimento da comunidade de Santa Rosa outros agentes estiveram e estão presentes atuando de foram a interagir no conjunto de mudanças sociais. Entretanto a finalidade está em apresentar informações que contribuam para a compreensão do processo e não das causas. Logo tais agentes não são vistos como fatores determinantes no contexto, mas como elementos que fazem parte do complexo processo de mudanças sociais ao longo da história da comunidade (Boudon, 1995).

Trata-se de um estudo etnográfico que tem como objetivo buscar a compreensão acerca das interrelações entre as mudanças sociais e as manifestações de lazer/futebol num dado contexto rural e identificar como os atores sociais expressam as mudanças. Estão sendo utilizados diferentes instrumentos para a coleta de informações: entrevistas (semi-estruturadas), conversas, observação do cotidiano e análise de fontes históricas orais e documentais.

Formação e localização da comunidade:

A comunidade de Santa Rosa está localizada no distrito de Nhungaçu, o 3o. na divisão administrativa do Município de Teresópolis. Trata-se de uma região que, desde o início da formação das comunidades até os dias de hoje, tem na agricultura sua principal atividade

¹Mestranda em Educação Física do P.P.G.E.F. da UGF e Professor do P.P.G.E.F. da UGF

²Orientador.

econômica. Numerosas comunidades estão localizadas ao longo da rodovia Teresópolis-Friburgo, sendo que aquelas dedicadas exclusivamente a atividade agrícola, são formadas por pequenas e médias propriedades. Santa Rosa possui um núcleo onde se pode avistar vendas, uma escola, uma capela religiosa católica, residências de diferentes estruturas e um campo de futebol. Assim, o campo de futebol, aparece como um elemento constitutivo da geografia da comunidade. A comunidade fica a altura do Km 34 da rodovia, no início da estrada municipal de Motas, que tem limite com o município de Sumidouro. Assim, a comunidade é vista como lugar de passagem, que tem pouco movimento em relação a outras comunidades, mas um lugar que progrediu, onde hoje já se pode comprar, pois tem de tudo. O comércio local cresceu lentamente, mas no que diz respeito a produção agrícola (verduras e legumes) e ao movimento com o transporte e comercialização destes produtos para os centros urbanos, os pequenos proprietários locais se orgulham do desenvolvimento alcançado.

A comunidade tem sua origem na divisão e compras de terras da Fazenda Santa Rosa, a partir das primeiras décadas deste século. As famílias que para lá se dirigiram, aos poucos foram organizando suas vidas em torno das plantações, inicialmente para consumo e venda. A população ia crescendo a partir dos relacionamentos entre as poucas famílias do lugar. Por exemplo, os Rosa, o pessoal dos Dias, Gallo, Alves, Ferreira, Silva, descendentes de italianos, portugueses e espanhóis. Com a chegada de arrendatários e de meeiros, outras famílias foram se formando aumentando o círculo de relacionamentos sociais.

As mudanças pelos moradores:

Para explicar as mudanças os entrevistados o faziam a partir do que viveram no passado, quando Santa Rosa possuía apenas umas poucas residências, um campo de futebol e um pequeno comércio de secos-e-molhados. Inicialmente ao perguntar o que mudou, os relatos giram em torno do crescimento demográfico, do número e do tipo de residências e da produção agrícola.

“Quando cheguei aqui só tinha a venda do seu Ernesto, e campo e algumas casinhas. Hoje você pode ver quantas residências bonitas e o comércio também cresceu muito.” Um dos entrevistados teve o trabalho de contar o número atual de residências de tijolo e comparar com o período em que era jovem: “Hoje contei 270 residências, há lojas, apartamentos, em 52 as duas primeiras casas de tijolo fui eu quem construí. Vê como isso aqui cresceu”

Explicam o motivo das mudanças indicadas pela própria natureza do lugar “pela própria natureza, pela própria família e poucos de fora, é mais pelas famílias” e argumentam que o crescimento está associado basicamente as alterações no tipo e modo de cultivo, como também a melhora do volume e lucro na comercialização fora do município. O valor que dão a essas diferenças está na fala de uma antiga meeira, hoje dona das terras onde sua família cresceu e que se destaca como uma das maiores produtoras do local: “A família passou grande dificuldade, mas hoje a gente manda mas não pede”.

No campo do trabalho alguns aspectos foram destacados. Inicialmente o tipo e a forma de cultivo modificou. Antes plantavam e também criavam animais para o consumo e para venda. Era o feijão, o milho, a batata, a criação de porco, de galinha, de pato, de cabrito. Hoje, a produção predominante é a oleicultura, ou seja, as verduras, as folhagens e os poucos legumes que cultivam, não requerem tanto esforço físico, são mais leves e por outro lado são mais valorizados no mercado. Apesar da redução do espaço para o plantio devido ao crescimento das famílias, o tipo de produção, segundo moradores não exige tanto espaço como o que produziam no passado. Ainda, a chegada da energia elétrica, a introdução da maquinaria, a facilidade para arar e plantar, são destacados como de grande importância para o processo de mudanças.

Um agente destacado por alguns moradores foi a Emater que, na década de 50 e 60, desenvolveu inúmeros projetos na localidade. Os projetos estavam voltados para o ensino de

técnicas de cultivo, de criação de animais, de cuidados com o meio ambiente e com a higiene das residências e pessoal. Ainda realizavam outras atividades com a finalidade de despertar a população para o cooperativismo e para valores organizacionais próprios da instituição, como a eficiência e a competitividade. O projeto abrangia outras esferas da vida dos moradores, como a realização de atividades recreativas, o ensino de técnicas de artesanato e a formação de lideranças comunitárias. Para uma moradora “o pessoal da Emater ensinou a gente a plantar com mais rendimento, a criar animais e a depois das reuniões a gente ia brincar, fazia teatrinho. Isso foi bom”

A diferenciação no tipo e forma de produção, a formação e o crescimento das famílias, a chegada da luz elétrica, o serviço técnico da Emater, entre outros como o futebol e as atividades na Igreja, estariam atuando num conjunto de mudanças enquanto elementos que interagem de um modo peculiar no contexto. Segundo Boudon, há necessidade de se reconhecer a diversidade de configurações de mudança e de complexidade dos processos isolados, que se verificam em sistemas de interação restritos, para se compreender os tipos de mudanças, sem renunciar contudo, a explicação dos processos macrosociológicos. As mudanças resultariam, segundo Boudon, da interação de múltiplas estratégias postas em práticas pelos inúmeros atores sociais. (Boudon, 1995)

Roça ou cidade?

Não se pretende aqui traçar um quadro do que seja o campo de um lado e a cidade do outro, num sentido de oposição, ou conforme Redfield (Redfield, 1947) traçar um continuum folk urbano. Mas nas falas dos entrevistados e dos moradores nas suas conversas diárias, alguns aspectos permitem descrever como estes se identificam com a localidade enquanto um espaço rural. Ao mesmo tempo, as mudanças no meio são identificadas ora como valorização positiva, ora como negativa por se aproximar da representação que fazem da cidade.

É comum escutar os moradores falarem que vão a Teresópolis, ou seja ao distrito sede do Município, como se eles não fizessem parte deste. Moram na roça, que diferente da cidade, é um lugar onde as pessoas tem mais liberdade e podem ficar a vontade. Apesar do atraso por vezes atribuído ao lugar, gostam de viver em Santa Rosa, na roça, pela possibilidade das pessoas se conhecerem e haver assim maior união entre as famílias.

“O trabalho é mais pesado que na cidade, mas a gente é que faz a hora, não tem tanta pressa. A gente não precisa esperar até o final do mês para receber. Aqui tem mais dinheiro” Um adolescente que trabalha com a família no transporte de cargas, ao caracterizar o lugar em que vive, volta para os aspectos econômicos do seu cotidiano, comparando-o com a vida na cidade, onde as pessoas tem mais dificuldades para conseguir um emprego e no final, ainda tem um custo de vida mais alto. Assim, o progresso e a evolução que a comunidade apresenta em torno do trabalho é visto pela população como algo vantajoso e que dá ao lugar uma outra valorização: “Aqui é roça, mas uma roça desenvolvida”

As facilidades de compra e venda estão sendo aos poucos superadas pelo crescimento de diversos serviços e do comércio local. Hoje há lanchonetes, lojas, cabeleireiro, padarias, farmácias, supermercados, de forma que a idéias de vida cheia de dificuldades do passado não está mais no discurso dos moradores, já que além de terem condições de comprar, tem os produtos e os serviços mais próximos. “Agora tem de tudo.” “Tem menos dificuldade. Isso é a evolução, o progresso do lugar.”

Por outro lado algumas mudanças são vistas como negativas e comparadas com a representação que fazem da vida na cidade. Entre elas, está a violência que cresceu nos últimos anos, o número de acidentes de automóveis e ainda a questão de valores divulgados no local via televisão. Se no passado, estes fenômenos pertenciam ao universo urbano, hoje representam um progresso não desejado para os moradores. Nestes aspectos as comunidades da região se

aproximam do que entendem por cidade. As brigas comuns entre moradores por motivos de relacionamento de vizinhança e de jogos, não entra neste quadro de descrição da violência atual. Como se aquelas querelas fossem normais e o que vêem hoje fosse resultado de um progresso. Se a roça é um lugar calmo e tranqüilo, em alguns momentos esta tranqüilidade está em risco não pelos desentendimentos entre vizinhos ou pelas brigas nos jogos de futebol, mas pelas mudanças ocorridas, que antes pertenciam só ao mundo urbano. Coisa da modernidade.

Lazer: o futebol e as festas:

O lazer é de modo geral concebido como um conceito que se aplicaria apenas ao universo urbano. E tanto a nível do senso comum como teórico, não se atribui a vida no meio rural as ideias de fragmentação entre trabalho e lazer, que teriam origem nas sociedades urbano-industriais. Uma das funções do lazer, segundo Dumazedier (1976) e Elias (1985), está na possibilidade de divertimento, de recreação e entretenimento, uma fuga e um fator de equilíbrio diante do trabalho e da rotina do cotidiano. Os moradores da localidade em estudo definem o lazer enquanto um momento para se divertirem depois do trabalho, apesar de também haver aspecto de ludicidade na realização de suas tarefas, o que não constitui uma regra. “Às vezes quando tá todo mundo junto, aí começa aquelas brincadeiras. é muito bom”. Mas o trabalho da gente é duro. Na roça não tem domingo nem feriado. Às vezes não param nem no Natal e no dia de Ano. Se tiver carga a gente tem que fazer para o caminhão descer”

O lazer é entendido na perspectiva de Dumazedier (1976) neste estudo como um “conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode integrar-se de livre e espontânea vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se entreter-se...” (pg.34). Entre as suas funções estão a participação social, a evasão e a prática de uma cultura desinteressada do corpo, como também a possibilidade de integração voluntária à vida de agrupamentos recreativos, culturais e sociais.

Em Santa Rosa, ao perguntar sobre como é o lazer do povo, as falas expressam o futebol e as festas religiosas como fatos sociais que servem como outro elemento de identificação com a comunidade, e como marca do desenvolvimento e de progresso no local. Além destas atividades estão a televisão, os jogos eletrônicos, a bicicleta e os bailes num único lugar. Mas o futebol, enquanto atividade de lazer privilegiada pela população, envolve não só os jogadores (adultos, veteranos, jovens e crianças), mas também aqueles que vão para o campo de futebol assistir aos jogos. O comércio que se instala em torno dos campos nos dias de jogos, o próprio comércio local e a igreja local, afirmam que “sem o futebol o comércio cairia.”; “a festa não tem graça sem o futebol”.

Ao questionar acerca das mudanças na forma de divertimento, a descrição do passado apresenta um quadro em que as pessoas eram mais felizes. Entre as próprias famílias da comunidade, organizavam festas, os bailes, fogueiras e as ladainhas. A atividade religiosa era, e ainda é, uma forma de lazer, principalmente para as mulheres, adolescentes e jovens em busca de relacionamentos afetivos. As famílias faziam muitas festas onde se dançava ao som da sanfona ou acordeão. Geralmente os bailes aconteciam depois das ladainhas e das rezas. Hoje as festas em famílias são motivadas pelos aniversários e casamentos. O tipo de música e a forma de se dançar mudou, como também o comportamento dos jovens. “A coisa era mais civilizada, havia mais sinceridade, mais, mais amizade nas pessoas. Ninguém machucava um animal, como hoje furam pneu de carros.”

Era também comum as visitas entre as famílias. Os vizinhos se reuniam para escutar, principalmente à noite ou nos domingos, os mais velhos contar histórias e novidades. A televisão por vezes é acusada por não terem mais estes momentos de entretenimento. Um outro motivo atribuído às mudanças é a falta de tempo das pessoas, que hoje trabalham mais. “Antes o serviço era mais pesado mas hoje trabalham mais, trabalham mais que antigamente

Uma outra característica comum em termos de diversão era a ida dos homens às vendas para beberem cachaça. Um dos primeiros comerciantes de Santa Rosa disse que quando abriu o seu comércio vendia 1000 litros de bebidas alcóolicas e hoje apesar do crescimento da comunidade, vende apenas 100 litros. Há uma maior diversidade de produtos em oferta e o comércio também aumentou, mas segundo este morador “a bebida caiu muito hoje não bebem como antigamente”. A bebida hoje ainda está presente principalmente nos dias de jogos e nos encontros e reuniões para organizar os torneios. Após uma reunião realizada na comunidade de Vieira para a organização do torneio do interior, todos os homens saíram para um bar para beberem e conversarem sobre diferentes assuntos. Isso é comum nas várias comunidades da região.

A festa de Santa Rosa e o futebol:

As festas religiosas na comunidade são realizadas desde de 1956 e aconteciam na parte da noite, no espaço do campo de futebol que já existia na comunidade, desde a chegada das primeiras famílias. O catolicismo é muito forte na região, e como ainda não havia uma capela, a missa era celebrada mensalmente ao ar livre, também no campo, depois ao lado deste, construíram uma casa onde funcionava a escola e um capela improvisada. Posteriormente, já em 69, iniciaram a construção da capela num terreno doado por um morador e comprado anos mais tarde com o auxílio da comunidade.

Algumas mudanças em relação as festas foram observadas pelos entrevistados, como a ausência da banda de música, da rainha da festa, das barracas de mafuá. Ainda, destacam o fator econômico, já que as barracas pagam aluguel, “a banda além de acabar, também hoje em dia é mais dispendiosa, o leilão não representa mais vantagens para a festa”. Hoje são os bingos, as rifas, as barracas, o som e os cantores que vêm de fora. Porém, a parte religiosa não mudou. Antes faziam ladainhas, hoje fazem novenas. A missa é sempre depois dos jogos. Alguns jogos de azar foram proibidos pelo padre e pela comunidade religiosa por causa de brigas que aconteciam com frequência nas festas.

Uma coisa porém com certeza não foi alterada. As festas continuam ter no futebol uma das maiores atrações, sendo o que movimenta a festa. “O que movimenta a festa é o jogo, se não tem jogo não tem festa não.” Os líderes religiosos tiveram que aceitar e conciliar a religiosidade com o esporte, ou seja o futebol. Alguns padres aproveitavam para assistir os jogos, mas atualmente, mesmo com a resistência do padre, este traço da tradição local persiste e traz resultados positivos para a própria igreja. Até chegam a patrocinar os jogos, com os cartazes de programa da festa e doando bolas e troféus para os organizadores dos torneios. Para os que jogam, a festa representa apenas mais uma oportunidade de se divertirem com a prática esportiva, com as bebidas e os divertimentos no período da noite.

Futebol a marca da modernidade em Santa Rosa:

Os jogos de futebol na região estão presentes desde o início do século. Parece que mal o futebol chegou no país, logo se alastrou até os mais distantes lugares. Não havia nem ônibus, nem carros, mas já jogavam futebol. Hoje em cada comunidade há de um a cinco campos de futebol. O campo de Bonsucesso (comunidade próxima) tem quase cem anos, de acordo com um morador. Em Santa Rosa, o campo sempre existiu, ou seja desde que iniciou a formação da comunidade.

E em torno dos campos os moradores se organizavam em times para brincar jogando um bola nos momentos de distração. Logo apareceram os jogos entre os times das comunidades vizinhas. Com o passar dos anos os torneios foram aparecendo neste cenário e jogos deixaram de ser uma simples brincadeira, conforme as falas dos moradores. Segundo Rahal, em 1956 um torneio envolvendo diversas comunidades foi realizado. Neste evento estavam presentes importantes figura da administração municipal de Teresópolis. No início da década de 60 já

promoviam campeonatos no interior, conforme o de 64 em que participaram 13 agremiações, entre estas estava o time de Santa Rosa. Esses pequenos clubes não tinham grandes pretensões além do divertimento “nem livro de atas possuem, mesmo o Vista Alegre, que é dotado de estatuto registrado.”(Rahal, 1980,p.56)

Em relação as mudanças em relação aos futebol, os moradores apenas dizem que evoluiu muito, que cresceu, de forma que hoje o time de Santa Rosa já participa da segunda divisão da Liga Teresopolitana de Desportos. Apontaram também o aumento das despesas com o time, a presença de jogadores de fora da cidade, a pagamento dos juizes de fora, com o uniforme. Mas a comunidade tem grande interesse em promover e cobrir estas despesas como uma forma de investir no lazer produzido por eles mesmo e para eles. Mesmo que não joguem, podem assistir ou levar um filho para jogar, conforme comentários dos moradores em relação a esta questão econômica.

O número de pessoal envolvidas nos jogos, as torcidas e o movimento em torno do campo variam muito dependendo da fase dos campeonatos e do motivo dos jogos. Mulheres, adolescentes e crianças assistem os torneios, mas geralmente com interesse diferenciados, umas acompanhando maridos, namorados, outras para paquerar, outras simplesmente para se encontrar com colegas.

Mas o desenvolvimento observado nos meio esportivo na região não perdeu traços tradicionais, apesar do nível de seriedade que envolve a organização dos torneios e campeonatos. Esta organização se dá de forma a oferecer a oportunidade de jogar para os jogadores com diferentes níveis de habilidade. Há os times do segundo quadro e os do primeiro quadro, há times para veteranos e para crianças. Mesmo que todas essas categorias não participem de todas as competições.

Segundo Dumazidier (1976), o lazer despertou novas formas de sociabilidade e de agrupamentos desconhecidas no século passado. Entre estas novas formas de sociabilidade estão as associações recreativas e educativas, que em determinadas sociedades acabaram sendo regulamentadas, principalmente em razão da urbanização. Esta tendência pode ser identificada em diferentes contextos e particularmente nas comunidades rurais da região. As associações e grupos estão mais voltados para a prática esportiva, mas também no campo da religiosidade. O nível de organização de tais agrupamentos é que varia de um grupo para outro. No caso do futebol, os times e as ligas barbantes se estruturam orientadas numa crescente regulamentação e burocratizarão, principalmente ao se envolvem em competições, não mais a nível local, mas a nível regional e municipal.

A fiscalização dos jogos realizados entre as comunidades pode ser feita por eles mesmo, por alguém que conheça as regras e tenha experiência em jogos, mas as competições entre times de fora já há necessidade de juizes contratados e filiados a Liga com registro em Federação. Elias, aponta estas características como elementos definidores do esporte nas sociedades modernas. Nos jogos entre grupos locais “no estágio anteriores do desenvolvimento, faziam suas próprias regras, sendo estas de fácil alteração tendo em vista os jogadores e o público” (Elias, 1995, p. 233). Como as transformações ocorridas na sociedade em geral, as atividades voltadas para o lazer também adquiriram uma dinâmica de grupo em que a regulamentação e o nível de auto-controle se faz necessário. Este controle pode ser assegurado em diferentes níveis, ora pelas organizações de futebol, ora pelo Estado, ora pelas autoridades locais, pelos espectadores como também pelas equipes e jogadores a nível individual. Nas comunidades rurais, esta característica pode ser expressa pelos diferentes tipos de competições que promovem. Aquelas competições nos dias de festas são mais simples com uma organização local. Já os jogos da Liga envolvem uma estrutura bem mais complexa em termos de regras, de torcidas, de gastos, de treinamentos. Há ainda, os torneios promovidos por pessoas interessadas das diversas comunidades, como o do Carlinho, o de Keni. Numa reunião realizada foi possível identificar como as regras, o calendário e as normas

para participação na competição são elaboradas pelos moradores e conservam traços tradicionais, retratando a cultura local. *Organizam de forma que todos possam brincar*, o juiz e do time de fora, se morrer alguém na comunidade não tem jogo, o troféu deve ser uma homenagem a *moradores antigos*, nos dias santo não tem jogo, etc. Estas, e outras não citadas, foram as orientações que estão regulamentando o atual torneio da região do 3o. distrito.

As tensões e conflitos entre as comunidades também são comuns. Ao mesmo tempo em que se reúnem para se confraternizarem nos jogos, para brincarem, o nível de seriedade e tensão pode desencadear situações sérias de violência. A comunidade, hoje conhecida por Independente devido a constantes desentendimentos e rivalidade principalmente nos jogos de futebol, decidiu a se proclamar independente de Motas, a comunidade em que estava administrativamente registrada. Esta rivalidade é antiga segundo moradores e estende até hoje. O futebol pode ser visto como um momento para exercitarem essa rivalidade e como um elemento de identificação dos moradores das diferentes comunidades. Elias fala do futebol como um exemplo de confronto semi-institucionalizado, onde os grupos rivais estão numa dinâmica de tensão em que as forças são medidas pela técnica e pela destreza na prática. (Elias, 1995)

Elias (1995) analisa o futebol especificamente a partir de um padrão de jogo, em que há polaridades que operam em estrita relação entre si, proporcionando a força motriz da dinâmica de grupo de um jogo de futebol. Assim a cooperação e a competitividade existente dentro da própria equipe e entre as equipes participantes da competição; a identificação afetuosa e a rivalidade hostil, o prazer da agressão e a limitação imposta pelo padrão de jogo, a flexibilidade e a rigidez das regras; estas polaridades estariam presentes nas diferentes manifestações esportivas da sociedade atual.

Na forma de vivenciar o futebol na comunidade de Santa Rosa e nas demais comunidades da região alguns traços que os descrevem podem ser compreendidos a partir do conceito de desporto moderno discutido por Elias. Para Elias há uma orientação dominante no desporto moderno que se dá numa dimensão mundial. Observa uma tendência a seriedade e a competitividade nas práticas esportivas em geral, como também uma orientação para resultados, nos diferentes níveis de participação. Ainda, destaca mudanças verificadas nos esportes que vão do amadorismo ao profissionalismo, da instituição marginal e pouco valorizada e instituição central e respeitada, parecendo por vezes ter um significado religioso, senão a principal fonte de identificação, gratificação e significado para diversos grupos sociais.

O esporte é entendido nesta perspectiva como um lazer mimético no qual se pode produzir uma agradável excitação e cumprir a função de destruição da rotina. Esta tendência é atribuída principalmente as sociedades urbano-industriais altamente rotineiras e civilizadas (Elias, 1995). Particularmente no contexto de Santa Rosa, que está inserida numa totalidade social mais ampla, alguns destes traços caracterizadores da modernidade na esfera do lazer (e do esporte) podem ser observados ao longo das mudanças sociais que aí se processaram.

Concluindo...

As diversas mudanças verificadas em Santa Rosa estão expressas no discurso dos moradores e no cotidiano da comunidade. Seja no campo da produção e do consumo, seja na esfera do lazer, importantes transformações se deram de forma a aproximar a comunidade aos traços caracterizadores da modernidade. Mas neste processo o novo e o velho, o tradicional e o moderno, a brincadeira e a seriedade nos jogos e festas, se articulam de uma maneira peculiar. As mudanças sociais podem neste contexto ser compreendidas a partir de diferentes agentes sociais e situações que atuaram e atuam no sentido de favorecer o atual quadro social, econômico e cultural da comunidade de Santa Rosa

Bibliografia:

Boudon, R. *O lugar da desordem*. Lisboa: Gradiva, 1984.

Boudon, R. *Tratado de sociologia*. Rio de Janeiro: 1985.

Dumazedier, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

Dumazedier, J. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.

Elias, N. e Dunning, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1985.

Elias, N. *O processo civilizatório I*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

Rahal, O. *Dimensões de uma Jóia*. Teresópolis: Biblioteca Municipal de Teresópolis, 1980.

Redfield, R. The folk Society. In: *American journal of sociology*, v. 52, n.4, 1947.

Endereço: Rua Omar Magalhães, 6 - Bairro São Pedro - Teresópolis - RJ - Cep.: 25955-000 -
Tel.: (021) 643-3187

GTT.10.21. PARA TIRAR OS PÉS DO CHÃO-CORRIDA E ASSOCIATIVISMO

Nelson Carvalho Marcellino*

Resumo: Trata-se de uma combinação de pesquisa bibliográfica e empírica, esta última um estudo de caso, na linha da pesquisa participante, que lançou mão da observação participante, do questionário e das entrevistas centradas e não-diretivas. O critério para a escolha do grupo - o CUCA: Corredores Unidos de Campinas - foi não probabilístico, intencional, por acessibilidade e representatividade. O objetivo central era verificar se existe e como se manifesta a relação entre os interesses físico-esportivos e os sociais no lazer, esses últimos ligados, fundamentalmente, ao associativismo, num grupo de interesse. A CUCA pôde ser caracterizada como equipe, clube, associação e grupo. A organização da CUCA contribuiu para minimizar as defasagens que existiam entre as aspirações, diretamente relacionadas aos interesses físicos esportivos no lazer, podendo ser caracterizados com nitidez também os interesses sociais e em menor escala os turísticos, e a sua efetiva vivência (o fazer). Apesar das relações que podem e devem ser estabelecidas com a Sociedade em geral, a ação do grupo contribui para minorar os efeitos do todo inibidor que se manifesta, tendo por base questões sócio-econômicas, mas incluindo, também, as relativas à faixa etária, sexo e espaços e equipamentos.

Esta pesquisa teve como objetivos centrais verificar:

- se existe, e como se manifesta, a relação entre os interesses físicos, e os sociais, esses últimos ligados, fundamentalmente ao associativismo, num grupo de interesse,
- se a defasagem entre "o querer" e "o fazer", nos interesses físicos esportivos, pode ou não ser minimizada, na interface com os interesses sociais, no interior de um "grupo de interesse", considerado não de forma isolada, mas nas inter-relações com a Sociedade.

Como grupo de interesse foi efetuado um estudo de caso, no CUCA - Corredores Unidos de Campinas, que se reúne já há catorze anos, e é composto por trabalhadores e empresários, de ambos os sexos, e de várias categorias de faixa etária.

Metodologia:

Tipo de pesquisa:

combinação de bibliográfica, documental e empírica, na linha da pesquisa participante

Método:

modo de observação - estudo de caso

Técnicas de coleta:

observação participante - "ressonância social" do lazer;

análise de conteúdo - atas, boletins, informativos, projetos, "releases", etc;

questionário: para os que fizeram e fazem parte do grupo;

entrevistas centradas - centros- o ingresso no grupo, a permanência e a participação no grupo, expectativas quanto ao futuro do grupo;

entrevistas não - diretivas - tema geral - sua participação na CUCA.

Técnicas de amostragem:

não probabilística, intencional, por acessibilidade e representatividade.

A pesquisa revelou que O/A CUCA é, ao mesmo tempo: **equipe, clube, associação e grupo.**

* Livre Docente em Estudos do Lazer, pelo Dep. de Estudos do Lazer, da FEF-UNICAMP/Pesquisador do CNPQ

equipe:

- a importância atribuída a competição, embora o discurso quer oficial, quer dos seus membros, valorize sobretudo a cooperação.

- A CUCA começou como grupo de auxílio mútuo, prioritariamente de cooperação. Com o passar do tempo, a cooperação passa a existir nos subgrupos primários, e o que predomina, apesar da negativa do discurso, é a competição da equipe com outras equipes (externa), quer entre subgrupos e indivíduos (prevalecendo o individual), manifestada, sobretudo, pela importância atribuída ao "ranking" interno.

clube:

- associação voluntária que visa atingir certos objetivos comuns, de caráter recreativo, ou cultural, gozando de autonomia e estabelecendo, mediante eleições, a admissão de seus membros. Desejo de sociabilidade. Geralmente, com edificações.

- Embora não dispondo de edificações, propicia a vivência dos conteúdos culturais, e a partir deles, leva seus integrantes ao enriquecimento social e coletivo, a par do estabelecimento de relações sociais enriquecedoras.

associação:

- grupo social normativo,

- predomínio de contatos secundários

- grau de integração observado em decorrência da interação social verificada no agrupamento

grupo:

- interesses comuns

- predomínio de contatos primários

- importância do funcionamento, enquanto grupo, fortalecendo as ações individuais, prioritariamente ligadas à corrida, tendo em vista a consecução de objetivos comuns. Parece assim, ficar mais fácil atingir as metas colocadas individualmente.

como grupo de lazer:

- espontaneidade, alegria e liberdade de ação. O prazer compartilhado, parece aumentar, enquanto os momentos difíceis compartilhados parecem diminuir (Gaelser).

- é mais vivo o sentimento de compartilhar as compensações, do que as obrigações recíprocas;

- em geral, participação é entendida como usufruir os objetivos de forma coletiva, enquanto que a Direção toma para si a tarefa de levar adiante o grupo, vez pôr outra, manifestando desagrado, pela não obtenção da participação, nesse sentido, mas não traduzida em ações efetivas.

Alguns **interesses do grupo** confundem-se com os **interesses da sociedade:**

exemplos:

- melhorar condições da pista da Lagoa do Taquaral (onde são efetuados os treinamentos)

- construção de uma pista de atletismo

- sede do grupo

Já ocorreram tentativas tímidas de aproximação com outros setores da sociedade civil, e com o poder público, nesse sentido, sem sucesso.

Com relação à Sociedade em geral a ação efetiva como **grupo de pressão** não ocorre de forma sistemática, e quando é efetivada é feita muito timidamente. O que mais se verifica são discursos, que as vezes se transformam em lamentações, muito pouco seguidas de ações, visando alterar o quadro da situação.

O grupo **centra-se para o seu interior** - o pedestrianismo amador. Não se percebe uma preocupação explícita em se trabalhar junto aos associados, questões relativas à participação em geral e ao associativismo.

Assim, o grupo **posiciona-se timidamente como grupo de pressão, apesar da legitimidade obtida pela sua história.**

Por isso, pode ser caracterizado mais como um **grupo de interesse.**

Um dos pontos altos do grupo é a **comunicação formal** (boletins, informativos) e informal. Preocupa-se, assim, com o canais de informação, primeiro requisito para participação. (Cardoso).

São perseguidos os critérios de flexibilidade e adaptabilidade e a CUCA é aberta à contribuição externa (Barreto).

A CUCA **demanda muito pouco.** Suas ações procuram garantir a participação de seus membros, mas essa se dá de forma restrita, pelo próprio entendimento do que a participação significa - usufruir os benefícios da Associação, ficando a participação para o funcionamento do grupo, quase que a **critério exclusivo da Diretoria.**

Não admite interferências externas no seu funcionamento - nem mesmo do poder público e nem dos patrocinadores, o que é algo altamente positivo.

Não foi detectado esforço sistematizado para formação de novas lideranças.

Já quanto às categorias de DEMO, quanto à participação, podemos verificar que na CUCA duas delas se apresentam de **maneira plena** (**representatividade da liderança e legitimidade do processo**), uma delas, de maneira tímida (**participação de base**), e uma ainda não foi atingida (**planejamento participativo auto-sustentado**).

A **Organização contribui para minimizar as defasagens que existiam entre as aspirações dos que a ela se filiaram, não só nos interesses físico-esportivos, mas também nos sociais, e, e menor escala nos turísticos, e sua efetiva vivência.**

barreiras inter-classes (apesar de negadas no discurso) levam ao isolamento *habitudinal*;

grupo procura atenuar **barreiras intra-classes sociais**

- esforço para atender idosos e crianças;

-esforço para atender mulheres- apesar do preconceito, principalmente dos familiares de atletas masculinos.

equipamentos - *usam bem os espaços disponíveis na cidade, concentrando-se na Lagoa do Taquaral, e no Distrito de Joaquim Egídio*(treinamentos de longa distância).

A ação coletiva tem contribuído para minorar a carência de espaços e equipamentos.

Apesar das limitações estruturais a ação do grupo contribui para minorar os efeitos do todo inibidor, principalmente intra-classes (faixa etária, sexo, espaços e equipamentos).

Fica evidenciado que a estrutura assemelhada a de um Clube, do grupo de interesse CUCA constitui um elemento potencializador do lazer como espaço de criação e escolha, na interface entre os conteúdos físico-esportivos e os sociais. Isso não significa que o grupo possa atuar unicamente para dentro, como os documentos demonstram, na maioria das vezes, durante a história da CUCA, esquecendo-se da sua vinculação com a Sociedade como um todo.

É marcante a relação entre esses dois conteúdos culturais (físico-esportivos e sociais), que se pode verificar na decorrer da análise, embora a participação sócio-cultural, ligada aos interesses sociais, seja preponderantemente vinculada aos objetivos consumatórios(o prazer da convivência, da comemoração, etc.), do que a objetivos instrumentais (participação quanto à organização, gerenciamento da Associação, ocupação de cargos de Direção, engajamento nas causas gerais do grupo,e da sociedade, diretamente relacionadas aos conteúdos físico-esportivos.

Fica evidenciada a eficácia dos grupos espontâneos de interesse no lazer, no processo de democratização cultural, o que não significa que o Poder Público não deva cumprir suas obrigações quanto a este direito constitucional. As relações do nosso ponto de vista, dependendo do estágio do grupo, poderão ser de parceria, assessoria ou apoio.

A formação e o funcionamento desses grupos, extrapolam a setorialidade do lazer, constituindo um canal de participação da Sociedade Civil(Demo), e sua competência está diretamente relacionada a uma forma operacional de levantar a cidadania.

A atuação dessas associações é indispensável (Cardoso) para marcharmos para mecanismos de participação e para a perda de poder dos núcleos centrais.

A partir do estudo -estabelecimento conjunto de critérios de melhoria - em três níveis:

- para o grupo pesquisado;
 - para a formação dos profissionais que atuam na área;
 - para a Administração Pública - políticas setoriais.;
- (alguns pontos de partida encontram-se colocados na tese)

A análise desenvolvida dá conta que a organização da CUCA contribuiu para minimizar as defasagens que existiam entre as aspirações dos que a ela se filiaram (o querer), diretamente relacionadas aos interesses físicos esportivos no lazer, e consubstanciadas através da corrida, mas não restrita a ela, e nem mesmo aos interesses físico-esportivos, podendo ser caracterizados com nitidez também os interesses sociais e em menor escala os turísticos, e a sua efetiva vivência (o fazer).

Nesse sentido, cabe destacar o estímulo despertado pela prática grupal e também a contribuição da Associação tendo em vista a relativização das barreiras verificadas, tendo como pano de fundo a questão sócio-economômica, que formam o todo inibidor para o lazer.

Fica evidenciado que a estrutura assemelhada a de Clube do grupo de interesse CUCA constituiu um elemento potencializador do lazer como espaço de criação e escolha, na interface entre os conteúdos físico-esportivos e os sociais. Isso não significa que o grupo possa atuar unicamente para dentro, como os documentos demonstram, na maioria das vezes, durante a história da CUCA, esquecendo-se da sua vinculação com a Sociedade como um todo.

É marcante a relação entre esses dois conteúdos culturais que se pode verificar no decorrer da análise, embora a participação sócio-cultural, ligada aos interesses sociais, é marcadamente vinculada aos objetivos consumatórios (o prazer da convivência, da comemoração, etc.), do que a objetivos instrumentais (participação quanto à organização, gerenciamento da Associação, ocupação de cargos de Direção, engajamento nas causas gerais do grupo e da sociedade diretamente relacionadas aos conteúdos físicos esportivos).

Para o profissional que trabalha na área é fundamental, além de sua competência específica, no caso de um grupo assemelhado ao CUCA, nos conteúdos físico esportivos, e em particular, na corrida, uma competência geral, marcada pela sólida cultura geral, que lhe permita a percepção de que sua ação não pode ficar restrita a esse conteúdo, mas estender-se pelo grupo como um todo, nas suas inter-relações com a Cultura e a Sociedade onde está inserido.

Para tanto as instituições formadoras desse profissional devem ser atentas aos conteúdos componentes dos currículos e às relações estabelecidas entre eles, o momento histórico vivido e o espaço social onde a ação dos futuros profissionais poderá ser desenvolvida.

É fundamental que se forneçam elementos que possibilitem o entendimento das clienteas a serem trabalhadas, e no caso do trabalho com grupos e associações noções básicas do trabalho com elas e seu funcionamento, bem como da dinâmica própria dos grupos.

Como subsídios para o próprio grupo e outros assemelhados alguns podem ser verificados no decorrer dos capítulos que compõem o trabalho.

Deve-se acrescentar a importância da substituição das estruturas tradicionais, por cargos, devido ao seu caráter centralizador, pela organização por comissões, descentralizadoras de poder, mesmo que os cargos tenham que ser mantidos *pró forma*, de acordo com às exigências estatutárias das Federações.

Com o estudo já efetuado, se a CUCA assim o desejar, poderão ser desenvolvidas, de maneira mais direta, as duas últimas fases da pesquisa participante propostas por BOTERF, - análise crítica dos problemas prioritários e programação e aplicação de um plano de ação, que contribua para a solução dos problemas encontrados.

Nesse sentido todo o estudo recomenda, a aplicação da teoria sociológica da decisão (DUMAZEDIER, 1980), que prevê o estabelecimento de objetivos, a partir dos meios disponíveis, tendo por base o cotejo entre os dados de situação verificados, com os valores do grupo, em busca de critérios de melhoria, manifestados através de resultados a serem incorporados à situação.

Quanto aos valores, devido à própria história e aos objetivos fixados pelo grupo, recomenda-se os da chamada "democratização cultural", que leva em conta as limitações estruturais, mas crê na especificidade da ação no plano cultural, como um dos instrumentos de mudança, a saber:

1. participação popular;
2. minimização das barreiras (sócio-econômicas, sexo, faixa etária, estereótipos, equipamentos, etc.);
3. otimização do uso dos equipamentos específicos e utilização de equipamentos não-específicos, devidamente adaptados;
4. diversificação de conteúdos, procurando, a partir do interesse central, no caso do CUCA, o físico-esportivo, ampliar o leque para os demais;
5. elevação de níveis, tanto no gênero da prática, como no da fruição ou consumo. quanto no do conhecimento. (MARCELLINO, 1994).

O estudo recomenda, assim, o desenvolvimento de uma proposta de organização estrutural do grupo, através de comissões, devendo, para tanto, ser efetuado um processo de organização de grupo informal de interesse, buscando a manutenção e ampliação do seu estágio de autonomia, e o direcionamento de sua ação não apenas "para dentro", mas também estando atento às inter-relações com a Sociedade, passando a atuar, por vezes, como grupo de pressão, para consecução de seus objetivos e das causas gerais da sociedade a eles relacionadas.

Diante do exposto, fica evidenciada a a eficácia dos grupos espontâneos de interesse no lazer no processo de democratização cultural, e a importância de sua consideração, pelo Poder Público, no estabelecimento de políticas setoriais, estabelecendo relações de parceria, assessoria ou apoio.

Mesmo porque, a formação e funcionamento desses grupos, extrapolam a setorialidade, constituindo um canal de participação da Sociedade Civil, como nos lembra DEMO, e sua competência está diretamente relacionada a uma forma operacional de levantar a cidadania.

A atuação dessas associações é indispensável, segundo as colocações de CARDOSO, para marcharmos para mecanismos de participação e para a perda de poder dos núcleos centrais.

As associações nascem devido à necessidades sentidas pelos membros de uma comunidade, que não estão sendo atendidas pelo conjunto da sociedade. Foi assim, com o CUCA, e assim ele permanece, mesmo que, após a sua fundação outras equipes tenham se constituído, financiadas, inclusive pela iniciativa privada, mas interessadas fundamentalmente no atletismo de resultados.

Pela caracterização das variadas formas de associativismo descritas por OLIVEIRA, a CUCA situa-se na terceira, Associação ou Clube, que inclui as duas anteriores: Relações interpessoais e Grupos.

Com relação os requisitos para a sobrevivência e funcionamento dos grupos de que nos fala BARRETO, a CUCA mostra-se aberta a receber as contribuições externas, mas demanda muito pouco. Suas ações procuram garantir a participação dos seus membros, mas essa se dá de forma restrita, pelo próprio entendimento do que a participação significa- usufruir os benefícios da Associação, ficando a participação para o funcionamento do grupo quase que a critério exclusivo da Diretoria.

Ainda dessa perspectiva a CUCA se preocupa com os canais de informação, primeiro requisito para a participação, como nos lembra CARDOSO.

São também perseguidos os critérios de flexibilidade e adaptabilidade de que nos fala BARRETO .

Como dado altamente positivo deve-se ressaltar que o grupo não admite interferências externas no seu funcionamento, quer do poder público, quer da iniciativa privada, e mesmo de seus eventuais patrocinadores, ficando muito claras as responsabilidades de ambas as partes quando os patrocínios são estabelecidos.

Entretanto, apesar dos chamamentos efetuados nos Boletins, a todos os associados para que participem dos cargos administrativos, não foi detectado um esforço para a formação de novas lideranças. As características dos componentes do grupo, em geral, são bastante diferentes das dos membros da Direção. E o surgimento de novas lideranças, conforme coloca BARRETO é fundamental para o funcionamento dos grupos, com vistas ao estabelecimento do periódico rodízio na Direção.

Já quanto as quatro dimensões levantadas por DEMO como relevantes para o fenômeno participativo, podemos verificar que na CUCA duas delas se apresentam de maneira plena (representatividade da liderança e legitimidade do processo), uma delas, de maneira tímida (participação da base), e uma ainda não foi atingida (planejamento participativo auto-sustentado)

Bibliografia:

- BARRETO, Sebastião Luiz Costa. Associativismo no Brasil. **Boletim de Intercâmbio**. Rio de Janeiro, 6 (3); 44-53, abr./jun./1987.
- BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, C.R.(Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2a.ed., S.Paulo, Brasiliense, 1985 pp.51-81.
- CARDOSO, F.H. **A democracia necessária**. Campinas, Papius, 1985.
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**, 3a.ed., Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. **Pobreza Política**, 4a.ed., S.Paulo, Autores Associados, 1994.
- DUMAZEDIER, J. **Planejamento do lazer no Brasil- a teoria sociológica da decisão**. S.Paulo, SESC, 1980.
- GAEZLER, Lenea. **O comportamento no lazer: problemas de pesquisa**. Porto Alegre, UFRGS, s.d.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho, **Capacitação de animadores sócio-culturais**. Campinas, UNICAMP, 1994.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles.. **É o brasileiro associativo? Leituras CELAZER**. S.Paulo, SESC, 13, mar./81.

Endereço: Rua Santos Dumont, 267, apto.21-13024020-Campinas-SP-fone 019(2557807).

GTT.10.22. O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO ESPORTE NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA MOBILIDADE SOCIAL

José Jairo Vieira *

Resumo: No mundo moderno, o esporte passou a ter um significado novo: criaram-se novas categorias profissionais trabalhando e vivendo do esporte, principalmente o jogador profissional. Porém algumas questões vêm a tona quando observamos esta nova profissão: de que forma ela surgiu? Como se deu a passagem do amadorismo ao profissionalismo no Brasil? Quais suas implicações sociais? Qual a relação entre profissionalismo no esporte e mobilidade social? Para tanto, foi utilizada a análise bibliográfica. Algumas das conclusões a que chegamos demonstram como o surgimento do esporte profissional provocou uma grande tensão social a partir do momento que colocou em dúvida os valores sociais e raciais do início do século; como também, apontam para a necessidade de uma relação mais estreita entre esporte e educação, principalmente quando observamos a grande perspectiva de mobilidade social por parte daqueles que estão iniciando na atividade esportiva.

Introdução

Talento, sorte, força de vontade e nada mais. Esta pequena fórmula da crença popular, associada a própria trajetória de vida dos ídolos esportivos, transforma o esporte, a meu ver até mais que as artes e a música, num local visto, pelas pessoas das classes menos favorecidas, como propício a terem êxito profissional e assim, obterem uma mobilidade social. O esporte, torna-se deste modo um local não somente de lazer mas, principalmente, de expectativa de uma melhora de vida em função de uma profissionalização. É exatamente dos aspectos desta mudança de significado e de consolidação do profissionalismo no esporte contemporâneo que trataremos neste texto.

Este trabalho tem por objetivo, através de breves considerações, apontar e discutir alguns pontos do processo de profissionalização pelo qual passou o esporte moderno, dando ênfase ao caso brasileiro. Para tanto, inicialmente iremos abordar a importância do esporte como um fenômeno social e, em seguida veremos como se deu o surgimento da profissionalização e seus impasses. Num terceiro momento, trataremos o processo de profissionalização do esporte no Brasil, abordando alguns aspectos do futebol enquanto uma profissão.

O processo de profissionalização do esporte no mundo guarda peculiaridades relacionadas aos momentos históricos, sociais, como também, as características de cada sociedade na qual ocorreu, oferecendo um rico instrumento analítico de tais questões.

Desta forma, o profissionalismo no Brasil está intimamente associado com a própria trajetória de consolidação de uma noção de cidadania, e de inserção do negro na sociedade brasileiro, revelando assim, várias passagens onde se encontram os valores sociais da época com relação a questão racial. Porém neste texto inicial, irei sacrificar a análise da variável raça, ou melhor, da discussão que permeava o profissionalismo e a entrada ou não dos jogadores negros no futebol brasileiro, bem como o seu significado. Faço isso em prol de centrar esforços, de forma linear, no processo constituição de desta nova profissão, ou seja, o jogador profissional e algumas de suas implicações no anseio da mobilidade social.

* Professor de Sociologia do Esporte da Universidade Federal de Viçosa e Doutorando em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro - IUPERJ.

1- O Esporte como fenômeno social

O esporte pode servir a muitas funções e ter significados diversos de uma sociedade a outra, ou ainda, dentro da mesma sociedade.

Elias ao pensar o esporte, o vê como sendo um exemplo ou uma forma de civilização, ou seja, busca a relação do esporte com o processo civilizatório que implicou, entre outras coisas, numa maior sensibilidade da sociedade com relação a violência e também um auto-controle com relação a impulsos violentos; o esporte serve como o local onde esses impulsos podem ser tratados ou representados dentro parâmetros, às vezes, controlados e aceitos pela sociedade. Assim, Elias (1992) desenvolve trabalhos voltados para a sociogênese do esporte e, principalmente para o hooliganismo e a explicação de sua agressividade.

Bourdieu ao analisar o esporte contemporâneo, parte de seu surgimento junto as high schools inglesas para argumentar que o mesmo serve para difundir os ideais da elite burguesa, ou seja, o esporte seria por essência uma atividade elitista. Assim, Bourdieu, aplica a sua teoria da reprodução, pela qual a escola reproduzira no plano simbólico a violência material vivenciada pela classe trabalhadora, na sua visão o esporte estaria tão comprometido com os valores da elite quanto a escola. Porém da mesma forma que Bourdieu vê este problema na existência do esporte, parece que ele propõe uma solução ao afirmar que uma pedagogia esportiva poderia solucionar o problema da tomada de consciência através do próprio esporte¹.

O futebol brasileiro oferece um campo privilegiado de análise de aspectos da cultura, de organização, dos dilemas e da vida social do brasileiro. DaMatta (1994), afirma ser este um locus de dramatização social, onde teríamos a encenação teatral dos valores, normas e condutas sociais.

O futebol teria a possibilidade de permitir que as pessoas experimentassem sensações e valores que nem sempre são oferecidos na vida cotidiana; entre elas a famosa inversão da hierarquia da estratificação social, a exemplo do que ocorre no carnaval.

2 - O surgimento do esporte profissional

A história do profissionalismo no esporte não é recente, desde de épocas bem remotas tem-se informação de que os jogadores ou praticantes de alguns esportes recebiam recompensas materiais pelas conquistas esportivas. Inclusive, na Roma Antiga ocorriam lutas organizadas por pessoas que hoje denominaríamos de empresários. Estes jogos públicos costumavam reunir muitos espectadores e ser bem lucrativos. Os jogadores eram recrutados nas ditas competições amadoras, talvez de caráter eminentemente lúdicas.

No entanto, a diferença do profissionalismo na Idade Antiga e nos tempos contemporâneos parece estar no fato de que os jogadores daquela época, nem sempre viviam apenas do esporte, nem tão pouco o viam como uma profissão.

O atual profissionalismo apesar de guardar a mesma ambição pela recompensa financeira, pela vitória, guarda diferenças na organização e na concepção de ser profissional quer seja pelo próprio jogador, quer seja pela sociedade. Surge assim, por um lado, as leis trabalhistas do jogador profissional, o sindicato e, por outro, toda uma estrutura organizacional, ligas, federações, confederações nacionais e internacionais, clubes, campeonatos; enfim, tudo o que visa satisfazer a demanda social, cultural e econômica contemporânea para o esporte.

Tal visão da atividade esportiva e do profissionalismo no esporte contemporâneo surgiu e se solidificou com a Revolução Industrial. Na Grã-Bretanha, com o advento da industrialização tivemos inicialmente um momento no qual ocorreu a diminuição do tempo livre e conseqüentemente, do tempo para o lazer e a prática esportiva; posteriormente, com os avanços técnicos de produção, a classe trabalhadora obteve o aumento de seu tempo de lazer associado a um crescimento salarial; o que possibilitou não somente o aumento da prática esportiva como

¹ Pierre Bourdieu "Como é possível ser Esportivo".

também sua comercialização. Desta forma, surge a indústria esportiva, onde começam a figurar os primeiros empresários esportivos.

No entanto, tal comercialização que levou ao profissionalismo, trouxe consigo vários questionamentos e posicionamentos com relação a monetarização do esporte. Um dos mais contundentes é com relação aos valores do amadorismo e os do profissionalismo. Muitos vêem a entrada do dinheiro no esporte como tendo acabado com o valor supremo do *fairplay* no esporte. Ou seja, acreditava-se que chegou a existir uma era dourada do cavalheirismo amador no esporte, tal época não é bem definida, mas na Grã-Bretanha parece ter ocorrido no final da era Vitoriana. Outros argumentam que nos esportes pré-comercializados já ocorriam os mesmos problemas dos esportes comercializados, como: corrupção, violência e grande valorização da vitória e dos ganhos materiais que ela possa trazer. (VAMPLEW, 1988).

3- O surgimento do esporte profissional no Brasil

O esporte moderno brasileiro teve início com o remo, logo depois iniciamos o futebol, que gradativamente foi se tornando o esporte predominante do Brasil.

Assim, logo que iniciou no Brasil os times de futebol eram oriundos das empresas, e somente os funcionários de mais status jogavam na equipe da companhia, o que tornava o futebol uma prática eminentemente elitista. No entanto, nem todas as fábricas tinham um quadro administrativo com a quantidade de pessoas suficiente para formar um time completo e, tornou-se comum que alguns empregados de colocações funcionais mais humildes completassem a equipe. Tinha-se assim, o surgimento do funcionário atleta, que talvez seja a primeira característica do nosso amadorismo marron.

Já no início do século observa-se a criação dos primeiros clubes esportivos, onde também se praticava o futebol. Tais clubes eram representativos das elites da época e disputavam campeonatos entre si, o futebol além de elitista era também amador. Porém tal amadorismo começou a entrar em crise na década de 20. Em 1923 temos a entrada do time do Vasco na primeira divisão, causando um grande alarde na elite futebolística da época. Principalmente por que o Vasco sagrou-se campeão com um time formado por jogadores que não eram representativos desse grupo, mas sim oriundos da classe média dos subúrbios do Rio de Janeiro, tendo inclusive jogadores negros².

Tal vitória colocou em cheque os valores acreditados e difundidos com relação ao futebol ser um esporte da e para a elite branca³. A primeira coisa que os grandes clubes que disputavam a primeira divisão amadora procuraram fazer foi investigar como os 'pobres' jogadores do Vasco faziam para sobreviver e assim parece ter se agravado o problema com relação ao profissionalismo. Isto porque esta equipe costumava empregar seus jogadores justamente no comércio dos portugueses que apoiavam o clube, e os jogadores eram liberados do trabalho para os treinos.

Apesar do desconforto da opinião pública brasileira com relação ao profissionalismo no futebol, ele foi inevitável; pois além dos esforços de vários envolvidos com o futebol para que o profissionalismo fosse implantado⁴, o amadorismo entrou numa grande crise quando muitos jogadores brancos se transferiram para a Itália, ao mesmo tempo que ocorreu a implantação do futebol profissional na Argentina e no Uruguai. Isto fez com que nossos jogadores insatisfeitos

² A questão racial está presente em toda trajetória de profissionalização do futebol brasileiro. Para saber de detalhes sobre a inserção dos negros no futebol ver Mário Filho.

³ Para ver a análise do significado da trajetória de três grandes jogadores negros nos anos 30 ver José Sérgio Leite Lopes "A vitória do futebol que incorporou a Pelada".

⁴ Mário Filho é um dos maiores responsáveis pela aceitação da opinião pública do profissionalismo no futebol, para ver as contribuições do jornalismo esportivo de Mário Filho para o surgimento do esporte profissional ver José Sérgio Leite Lopes "A vitória do futebol que incorporou a Pelada".

pelo fato de não poderem transferir-se para a Itália, este é o caso da maioria dos jogadores negros e mestiços, optassem em ir para estes países da América Latina onde seriam menos discriminados do que seriam num país europeu (Itália). Observava-se assim, um esvaziamento no futebol pela saída dos melhores jogadores.

O primeiro time a se tornar profissional foi o time vila operária Bangu, no início do ano de 1933, rapidamente seguido pelos os outros times, o que fez com que finalmente, ocorresse o primeiro campeonato profissional de Futebol tendo o próprio o Bangu, ainda em 1933, sagrado-se campeão. Nos anos seguintes tivemos um momento de transição no qual cada grupo organizava independentemente o seu campeonato, ou seja, tivemos um campeonato amador e um profissional, esta situação apenas cessou quando se fundou a atual Federação de Futebol do Rio de Janeiro (1937), que passou a organizar todas as competições entre os clubes seja entre os profissionais ou nas várias categorias amadoras.

Apesar desta fusão ter ocorrido no Rio de Janeiro, não era raro encontrar em outras regiões mais de uma liga estadual, como também poderiam ocorrer a existência de mais de uma liga nacional. Esta situação levou ao surgimento, em 1941, de uma lei que regulava o esporte no território nacional. Tal lei menciona também a criação do Conselho Nacional de Desportos (CND). No entanto, ela apesar de fazer referência ao contrato de trabalho, ainda não regulamentava o jogador profissional.

A Regulamentação da Profissão e a lei do Passe

Em 1964 são feitos dois decretos com o intuito de regularizar a profissão de atletas de futebol, eles são voltados para o contrato entre o clube e o jogador, que passou a ser visto legalmente como um funcionário do clube.

No Brasil em nenhum momento a briga entre o amadorismo e o profissionalismo, levou a criação de um teto salarial para o jogador profissional, talvez isto se deva ao nosso tardio profissionalismo quando comparado ao Britânico, ou ainda, porque aqui, talvez mais rápido do que na Inglaterra, entra em cena a figura do dirigente e do clube esportivo que tendem a 'explorar' o jogador, que não raro, até algumas décadas atrás, terminava a vida sem desfrutar dos possíveis lucros materiais do futebol. Um caso famoso desta trajetória é o de Garrincha, que iniciou sua carreira no Sport Club Pau Grande, sendo contratado como operário-jogador, pela companhia de tecelagem América Fabril Pau Grande, isto em 1949 e, atingiu a fama e a glória internacional como jogador da seleção, mas terminou a vida pobre, alcoólatra e esquecido.

A regulamentação do atleta de futebol como profissão ocorreu apenas em 1976, com a promulgação da lei 6.354, que dispunha sobre as relações de trabalho do atleta profissional. Até o ano de 1984 apenas cinco desportos poderiam ter sua prática profissionalizada, o futebol, o pugilismo, o golfe, o automobilismo e o motociclismo, hoje em dia outros desportos tem seus atletas profissionalizados quer seja reconhecido oficialmente, quer seja, através do amadorismo marrom, que fornece gratificações, bolsas e prêmios como forma de auxiliar e recompensar os jogadores.

Outro fator importante relacionado ao atleta profissional diz respeito a Lei do Passe, que pode ser entendida como o valor em dinheiro que cada atleta vale, a Lei do passe 6.354 no art. II diz que, "*Entende-se passe a importância devida por um empregador a outro, pela cessão do atleta durante a vigência do contrato ou depois de seu término, observadas as normas desportivas pertinentes*" (AIDAR, 1984)

Com o passe o jogador passa a ser negociado pelo clube e não tem a liberdade de ir trabalhar a onde quiser. Esta situação faz com que alguns jogadores profissionais acabem comprando seus próprios passes como uma forma de independência profissional, porém, a grande maioria não dispõe de recursos suficientes para fazê-lo e só tem o seu passe livre no momento em que não mais produzem tão eficientemente enquanto jogadores profissionais, ou seja, no final de carreira quando o passe está bem desvalorizado.

A discussão do passe guarda muita polêmica e parece dividir os jogadores pois os consagrado, tendo vários convites e propostas de clubes nacionais e internacionais gostariam de dirigir seus destinos independentes da vontade dos dirigentes esportivos. No entanto, para os jogadores profissionais de início de carreira ou não tão bem sucedidos, o passe e, principalmente seu valor pode ter o significado de uma maior ou menor valorização profissional, ou seja, o clube acredita que ele tenha aquele valor para uma venda, para uma troca ou ainda, para um empréstimo.

A Relação entre esporte, educação e mobilidade social

A mobilidade social é outro fator importante do profissionalismo no futebol, muitos jovens entram para o futebol deslumbrando a possibilidade de enriquecerem. Um conceito base no estudo da mobilidade social é o status social que deve ser entendido como a posição que se ocupa dentro da hierarquia social (PASTORE, 1979). Existem dois tipos de mobilidade social, a *intergeracional*, quando se relaciona o status do pai com o status do filho; e a *intrageneracional*, quando relacionamos a entrada (status inicial) e a distância percorrida pelo indivíduo na estrutura social. Quando o indivíduo muda de uma ocupação, função ou mesmo emprego, para um outro de status diferente do anterior, estamos diante da mobilidade *ocupacional*. Com relação ao sentido a mobilidade social pode ter o caráter de *ascendente* ou *descendente* (PASTORE, 1979).

Na sociedade contemporânea uma forma tradicional de mobilidade social tem sido a formação profissional obtida através da educação. No entanto, vários fatores impedem que nas camadas menos favorecidas da sociedade as crianças tenham sucesso e êxito escolar. Ficando assim minada esta possibilidade de ascensão social, o esporte surge para estas crianças e suas famílias como a única alternativa viável para que se tenha mobilidade social.

Segundo Lüschen & Weis (1976), a relação entre estratificação e mobilidade social no esporte leva em consideração algumas questões como: "1) a possível independência da estratificação no esporte frente a propriedade e outras características atributivas das dimensões do status e do poder; 2) a relação entre desporto e poder social em geral é uma referência dos indivíduos; 3) o fluxo do esporte na dimensão do status, quanto a posição dos indivíduos e quanto a sua mobilidade; 4) no campo da mobilidade, os modelos da mobilidade que se dão no desporto e suas repercussões sobre a mobilidade em geral..." (p.173)

Estas considerações são sugestivas quando observamos a estratificação e a mobilidade social esportiva no Brasil, pois parece que no país ocorre justamente a soma de todos estes fatores. Talvez o mais recorrente seja o primeiro no qual se tem a questão da mobilidade social meio que isolada ou desprendida de posições de status iniciais, sendo assim, os jogadores que alcançam ascensão pela via esportiva podem ter origem e status diferentes dentro da sociedade. Lever (1976), analisa a estratificação e a mobilidade social do esporte no Brasil, considerando o fenômeno da dedicação intensiva e exclusiva ao esporte por parte dos jovens que procuram ascensão social e fama, via profissionalização, similar ao que ocorre na América Latina.

No Brasil, a entrada ou início das crianças no esporte, principalmente no futebol, guarda algumas similaridades. No entanto, ao observar a trajetória dos jogadores profissionais, percebe-se que poucos são aqueles que tiveram uma trajetória 'linear', ou seja, se profissionalizaram nos clubes nos quais iniciaram na escolinha⁵. Muitos jogadores são descobertos pelos tradicionais 'olheiros', dos grandes clubes, em escolinhas do subúrbio e do interior⁶.

⁵ No Flamengo de cada 1000 alunos da escolinha em média apenas 4 alcançam o profissionalismo.

⁶ Uma prática comum hoje em dia é que os grandes clubes abram escolinhas próprias no subúrbio, o que diminui um pouco a ação do olheiro, mas que no entanto, está longe de terminar com ele.

Hoje o profissionalismo se dá no esporte de forma ainda mas precoce que no início da década passada, já temos casos de jogadores recrutados para países europeus com apenas treze anos, e cada vez mais se observa que o amadorismo, principalmente no futebol, não passa do nome, e que o amadorismo 'marrom' se estabelece como sendo uma instância do esporte contemporâneo.

O maior *'problema'*⁷ do esporte contemporâneo, talvez não seja somente a tensão entre o amadorismo e o profissionalismo, e sim, uma conseqüência da alta procura e crença no esporte como uma forma de resolver o problema da mobilidade social do pobre com pouca instrução. A questão que se coloca é: o que deve ser feito com a alta demanda de jogadores que não alcançam o profissionalismo? Existe um grande número de jogadores que começam a praticar o futebol na adolescência e ficam em média seis a oito anos investindo numa atividade sem procurar outras forma de profissionalização, e quando chegam na época de deixarem de serem amadores e ingressarem para o futebol profissional não são selecionados, ou escalados, ou promovidos, ou testados, e acabam excluídos, esquecidos e substituídos por outras jovens esperanças do futebol.

Neste momento talvez o pior da vida esportiva, percebem que estão numa situação muito delicada pois muitas vezes os anos de treinos e expectativas com relação a um grande futuro no futebol, fizeram com que não mais buscassem os estudos e, que mesmo, os largassem, e agora aqueles que sonhavam com o enriquecimento e uma vida confortável, percebem que pouco progrediram e que ainda vão engrossar o grupo daquelas pessoas que em função da pouca instrução engordam o contingente de desempregados, ou com sorte são empregados nas funções mais humildes com os salários mais modestos, que nem de longe se aproximam daquilo que imaginavam ganhar com o futebol.

Vemos que não pode ocorrer uma desvinculação entre infância e adolescência e a educação, pois após um não aproveitamento do jogador no mundo esportivo o mesmo poderia dar continuidade profissional em outra área que também tenha se especializado além do esporte. Esta vinculação parece existir fortemente em alguns esportes americanos, como o basquetebol, observa-se que, apesar de, entre os jogadores universitários de baquetebol, apenas uma porcentagem mínima chegar ao profissionalismo (NBA), o restante não fica sem possibilidade de mobilidade social já que alcança paralelamente a possibilidade de ascensão social através do nível universitário.

Nem todos os esportes americanos têm esta ligação com a educação, que não está na esfera legal mas na prática. Wacquant (1995), ao estudar o box num gueto negro norte-americano, observa vários aspectos valorizativos daquele esporte para os moradores do gueto, como a demonstração de honra, os valores da disciplina e a possibilidade de proteção, ou seja, era uma atividade altamente educativa, além também de servir como um meio de ser ter uma profissão e também mobilidade social.

No Brasil, os jogadores, principalmente os de futebol⁸, que tem uma origem mais humilde, em sua maioria não demonstram um maior grau de escolaridade. Alguns após o sucesso no esporte até dão prosseguimento aos estudos como uma forma de aumentar o status e chegam mesmo a ter o nível superior, quase sempre em educação física. Porém necessitaríamos de formas mais eficientes de contornar esta situação de quase oposição entre o esporte e a educação⁹.

⁷ Com certeza este problema não tem origem no esporte e sim na deficiência da divisão de bens e de oportunidades da sociedade. Porém, este problema torna-se significativo para a esfera esportiva a partir do momento que imaginamos o auto número de pessoas que recorrem ao futebol para contornar a falta de possibilidade de mobilidade social.

⁸ Para ter maiores informações com relação aos jogadores profissionais de futebol e suas representações ver Ricardo Benzaquem "Os Gênios da Pelota: Um estudo do Futebol como profissão".

⁹ Esta situação é grave e necessitamos urgentemente de políticas públicas que visem contornar tal problema associando sempre que possível não somente o esporte a retirada de crianças das ruas e de seus perigos, mas

Considerações Finais

O surgimento do jogador profissional implicou no abalo do poder da elite aristocrática da Europa do século passado, e também, colocou em dúvida o valor de superioridade da elite branca brasileira deste século, (obrigando-a a se organizar de forma a conviver com o êxito de pobres, negros e mulatos nos seus times e clubes). Isto fez com que em ambos os casos se formassem fortes movimentos contrários ao profissionalismo.

A profissionalização, contudo, não resolveu tais tensões. No Brasil ainda hoje existem discussões com relação ao amadorismo e o profissionalismo; e, por sua vez, o problema racial continua bem complexo.

O tema estudado guarda maiores implicações teóricas, no entanto, a partir do que coloquei neste trabalho de modo pontual através de breves considerações, percebemos que alguns avanços podem ser assinalados e, talvez, hoje o esporte profissional se constitua num dos poucos meios legítimos (aceito pela sociedade) de ascensão social para aquelas pessoas que não tem acesso à educação.

Bibliografia:

- AIDAR, Henri. O jogador de Futebol Profissional. In: **Anais do Ciclo de Debates: Panorama do Esporte Brasileiro**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1984.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquem. **Os gênios da Pelota: Um estudo do futebol como profissão**. (Dissertação de Mestrado PPGAS/UFRJ), Rio de Janeiro: 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *Como é possível ser esportivo*. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- DA MATTA, Roberto. *Antropologia do Óbvio: Notas em torno do significado Social do Futebol Brasileiro*. In: **Revista da USP-Dossiê Futebol**. São Paulo: Edusp, 1994.
- DUNNING, Eric. *The Dynamics of Modern Sport: Notes on achievement striving and social significance of sport*. In: ELIAS, Norbert & DUNNING, Eric. **Quest for excitement: sport and leisure in the Civilizing Process**. New York: Basil Blackwell, 1986.
- DUNNING, Eric & SHEARD, Kenneth. *La séparation des deux rugbys*. In: **Actes de La Recherche en Sciences sociales**. n. 79, 1989.
- LEVER, Janet. *El fútbol in Brasil*. In: LÜSCHEN, Günther & WEIS, Kurt. **Sociología del Deporte**. Valldolid: Macrolibros, 1976.
- LOPES, José Sérgio L. & MARESCA, Sylvain. *A Morte da Alegria do Povo*. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 7, nº 20. São Paulo: Edusp, 1992.
- LOPES, José Sérgio L. *A vitória do Futebol que incorporou a pelada*. In: **Revista USP: Dossie Futebol**. São Paulo: EDUSP, 1994.
- LÜSCHEN, Günther & WEIS, Kurt. *Introducion al tema: estratificacion social y movilidad social*. In: LÜSCHEN, Günther & WEIS, Kurt. **Sociología del Deporte**. Valldolid: Macrolibros, 1976.
- PASTORE, José. **Desigualdades e Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1979.
- RODRIGUES FILHO, Mário. **O negro no futebol Brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- VAMPLEW, Wray. **Pay up and Play the game: profission sport in Britain**. New York: Cambridge University press, 1989.
- WACQUANT, Loïc J. D. *Violence, Corps et Science: Remarques transatlantiques*. In: **Paritre in Prétetaine**. Paris Decembre, 1995.

Endereço: Estrada do Pau Ferro, 155 Bloco 02 Apt.º 106
Jacarepaguá - Rio de Janeiro - RJ Fone: (021) 445-0432

também e fundamentalmente, associando a esfera esportiva a educação. Como também precisamos de medidas esportivas, por parte das várias associações esportivas, que visem conciliar o esporte à educação.

GTT.10.23. ESPORTE E AS QUESTÕES DE ÉTICA E DE CIDADANIA

Líbia Lender Macedo*

Resumo: O tema *Ética e Cidadania* esteve muito em discussão nos últimos tempos em detrimento dos momentos tortuosos que a modernidade tem trazido à sociedade. Em vista disso, ocorrem dúvidas referente ao "certo e errado" de diversas questões; e como o Esporte coloca-se como instituição e fenômeno social latente dos últimos tempos, aspectos éticos e de cidadania fazem parte do seu hall de componentes. Primeiro, pelo fato do Esporte estar no âmbito sócio-cultural dos indivíduos que o compõem direta e indiretamente; segundo porque não existe uma ética esportiva e simplesmente ética, que também se aplica ao meio esportivo. Enfim, os "cidadãos" que compõem o mundo esportivo têm personalidade, idéias e juízos de valor, contribuindo para a construção desse Esporte. Saber como isso se desenvolveu e se desenvolve, contribuirá sensivelmente para a organização de um Esporte coerente, dando subsídios aos profissionais que trabalham com os atletas formando uma consciência sobre questões polêmicas.

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Levantarmos dispositivos teóricos sobre Ética, Cidadania e Esporte ajudará a organizarmos um esquema de referência de relações entre esses termos e como eles podem conviver de maneira harmoniosa.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Cidadania & Ética

Ao trabalharmos com termos tão fortes, quanto os propostos, definições tornam-se necessárias como fontes norteadoras para o início de nossa discussão:

"Ser cidadão é ser considerado e levado em conta pelo conjunto da sociedade. Para que tal se verifique, é necessário que sejam viabilizados canais institucionais e comunitários para que ele possa efetivamente participar da vida social manifestando-se livremente exercendo o direito de crítica e tendo possibilidades de sugerir e reivindicar, enfim de construir coletivamente a sociedade que almeja como justa e factível para a sua realização enquanto pessoa" Nori (1995)

Somando-se a isso temos uma definição do senso-comum que diz que ser cidadão é aquele que pode gozar dos direitos civis e políticos do Estado. Estes conceitos de Cidadania, foram se desenvolvendo através dos tempos e dos momentos históricos.

Na sociedade Primitiva, tínhamos a divisão dos indivíduos baseada na categoria a que pertenciam: homens livres, escravos, estrangeiros, conquistadores, descendentes de determinados grupos, etc.

Já na transição do feudalismo para o capitalismo o Estado monárquico regia em lugar da burguesia (sinais de cidadania no sentido de valorização do trabalho), tais sinais foram fundamentais e revolucionários porque se opunham à sociedade rural organizadas em feudos. Já no final do séc. XIX, trabalhadores organizam-se em sindicatos, associações, partidos políticos, em contra-partida, os capitalistas criam as máquinas para substituí-los. Desenvolve-se a ideologia pós-liberal do estado de bem-estar; proposta socializante de cidadania, que procura atender todos os direitos sociais: salário, educação, transporte, saúde, habitação, etc. Na visão do capitalismo de hoje o Estado explora o trabalhador alegando defender o interesse de todos, porém visa exclusivamente àqueles que detém o poder. O trabalhador tem que usar como estratégia a luta

* Mestranda em Pedagogia do Movimento Humano - EEFUSP.

pela cidadania, dividindo com o Estado o espaço que lhe compete. A força do trabalhador faz valer o direito de cidadão, faz valer os direitos civis, políticos e sociais regidos por leis. Logo o trabalhador deve lutar por esses direitos, ditos sociais, porém é necessário que ele tenha direitos políticos (democracia) para reivindicar a possibilidade de ter “direito à...”. Para isso, a educação tem papel fundamental no alerta e discernimento destes direitos (abordaremos esse tema resumindo posteriormente).

Marx, por exemplo, desenvolve o conceito de cidadania ao fazer críticas à burguesia que domina outros grupos sociais. Os objetivos do marxismo eram de certa forma, “revolucionar” a sociedade burguesa, acabar com a dominação, retomar os caminhos naturais da sociedade (Igualdade e Comunidade), fazendo com que o trabalhador seja objeto do prazer e não fonte de exploração e opressão. Assim o marxismo ocorre em dois momentos:

a classe trabalhadora assumindo o poder;

o socialismo ideal, onde não há classe social, todos participam num esquema de partilha.

Resumindo, estas diversas considerações, nada mais são do que os momentos de mudanças de distribuição e produção dos valores.

Para que tudo isso ocorra é preciso mais do que nunca uma conscientização e esta vem através da EDUCAÇÃO. Portanto esse tema, dependente e/ou independente da corrente política é a forma da conscientização ou não da condição de ser cidadão. Nestes moldes temos diferentes abordagens nos diferentes momentos históricos e políticos, pois cada grupo/cultura organiza a formação de seus indivíduos através de determinados preceitos, oportunidades, até como forma de perpetuação de características. WINNICOTT (apud MORAES, 1994) especialista em psiquiatria infantil, relaciona a boa infância à boa cidadania. A capacidade de reparar (de retribuir, de dar) é gestada na boa maternagem (se ela é ou não especificamente feminina é uma questão a discutir). Logo a criança amada é a maior garantia para a mais alta qualidade da sociabilidade. A criança adequadamente educada será um cidadão ético.

E aqui esbarramos em mais um conceito controverso que faz parte da construção permanente da cidadania que esteve tão comentado nos últimos tempos: ÉTICA. O termo Ética (grego. *éthike, ethikos*) é o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativo a determinada sociedade, seja de modo absoluto. Relacionada à ela temos o termo MORAL (do latim *morale*) referindo-se a tudo aquilo que está de acordo com os bons costumes, tratando dos deveres e modo de proceder dos homens nas relações com seus semelhantes. Segundo LUSCHEN (1986) “é conjunto de regras de conduta consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para um determinado grupo ou determinada pessoa”. Poderíamos pensar da seguinte forma, a ética como sendo a teoria e a moral como sendo a práxis; mas organizá-las de maneira harmoniosa não é tarefa fácil.

Agora com o quadro quase todo delineado, surge a questão: Porque no meio esportivo temos conflitos, digamos assim, com relação as conceituações éticas? A resposta não ocorre tão diretamente, mas possivelmente seja devido as ambiguidades que o Esporte possibilita que vivenciemos: vitória e derrota, fama e esquecimento, e por aí afora. Então, quem é esse tal de Esporte?!

2.2 Esporte

O que é Esporte?

Para podermos fazer alguma relação entre termos é preciso que tabulemos seus componentes. Não saberíamos pontuar, dizendo desde quando existe o Esporte ou ações similares ao que este significa hoje. Mas à muito que escutamos falar sobre as lutas, jogos, danças, presentes na antiguidade, na mitologia, nos diversos cantos do mundo, enfim em todo o desenvolvimento histórico da humanidade. Para tal uma definição do que é Esporte, facilitaria o

nosso início de contextualização deste fenômeno e/ou instituição social, amplamente “famoso” nos nossos tempos. Com isso, resumimos assim:

“Esporte é essencialmente uma ação de jogo que precisa interagir com algo, alguém ou a si mesmo, envolve competição, estratégia e tática, destreza física, possui regras bem delimitadas, possui limitação espaço temporal, altamente carismático e pode possibilitar prazer”.
Macedo(1997)

Trabalhando em cima desta definição, encontramos a Competição, manifestação que parece ser comum as diversas definições de Esporte: a palavra competição vem do latim “competere” que significa *buscar juntos*. Cabe até um trocadilho do tipo - para haver competição é preciso cooperação. Atentemo-nos para o fato de que a partir do momento que a importância de superar terceiros aumenta, e que o impulso para vencer outras pessoas se acentua, a competição pode começar a transformar-se em agressão ou a distanciar-se dos objetivos de se “esportear éticamente”.

Formação do Esporte

A origem do Esporte parece estar relacionada com os ritos religiosos mesmo a.C. e a partir disso encontramos em várias civilizações manifestações que relacionam-se com o que hoje chamamos de Esporte: América (jogos com bola de borracha), Oriente (ritos mágico-sacrais), Mediterrâneo (jogos e atividades atléticas) e por aí afora. (FREITAS, 1994). Habitantes da Grécia antiga praticavam danças e diversos jogos para cultivar a luta e o herói da pátria; já os espartanos aliavam atividades esportivas e atléticas às festas das cidades e religiosas. Os antigos jogos olímpicos acabaram porque Teodósio acreditava que o jogo era *pagão*, por fazer apologias à vários deuses. A idéia dos Jogos Olímpicos foi resgatada por Pierre de Coubertin em 1896 e não podemos nos esquecer que ele era um aristocrata que reorganizou o Esporte numa dimensão competitiva, ética e institucional; lembrando também que durante os séculos XV, XVI e XVII tivemos alguns nomes que pensaram na atividade física, mas com cunho pedagógico ou militar. A perspectiva esportiva só foi retomada mesmo com Coubertin e com Thomas Arnold na Inglaterra, democratizando-se os jogos que antes eram privilégio da burguesia. Ocorre a segunda versão das Olimpíadas e no século XX o Esporte profissionaliza-se, revivendo-se os grandes espetáculos, mas para isto é necessário atletas bem preparados, alta competitividade e grandes investimentos.

Talvez não esteja tão claro, mas o Esporte sempre esteve muito carregado com o momento político-social mostrando várias roupagens: religiosa, militar, mitológica, pedagógica, conflito de nações, laboratório de pesquisas, preconceitos e outros.

2.3) Esporte e sua relação com as questões éticas e de cidadania

“...Desporto como prática alienante e alienada, canalizador de tensões sociais, a serviço do reforço da estereotipação do comportamento masculino e feminino; propagador de conceitos tais como: obediência às regras sociais (através do condicionamento à obediência às regras esportivas, sem reivindicação do direito de participação no processo de elaboração dessas regras); obediência às autoridades constituídas (através do condicionamento à obediência às autoridades esportivas, sem questionamentos a respeito do direito de escolher essas autoridades, dando-lhes legitimidade...” Castellani (1994)

Com a colocação anterior o Esporte parece ser taxado como ruim, mas esta foi citada para atentarmos de que a necessidade e atual crise dos conceitos éticos e de cidadania no contexto do meio esportivo, esteja possivelmente ligada aos aspectos negativos e positivos que o

Esporte propicia, pontuá-los ajudará a discutir e possivelmente construir melhores ações. Sendo assim, citamos alguns:

NEGATIVOS	POSITIVOS
imitação	integração
oportunização de violência	oportunidades saudáveis
discriminação	desenvolvimento corporal
propagação ideológica e política	atividade profissional
comércio	forma de ascensão social
culto ao melhor	

Importante salientar que estes aspectos não são fixos, pois ora são negativos podendo tornar-se positivos. Ex: a imitação pode aclamar um ídolo de forma sadia ou de forma alienada. Então estes parecem ser elementos de uma construção ética de um cidadão formado e/ou em formação (através da educação e de sua característica individual). Portanto, o “Como devo agir?” perpassa por uma gama imensa de regras, normas, conteúdos morais, educação, índole que inspiram a nossa conduta perante os fatos. O que pode ocorrer é que o Esporte oportuniza a fantasia de um outro meio, que deixa dúvidas com relação se deve existir uma mudança de atitude nas ações esportivas em detrimento das demandas. Coloca-se aí as dificuldades de discernimento com alguns momentos específicos: fama, vitória, competição, superação de limites, deslealdade, agressividade, doping, suborno. BRUHNS (1993) aponta os praticantes transformando-se em profissionais e as equipes em empresas. Essas empresas vendem os espetáculos e transformam os praticantes em artigos negociáveis, tornando-se mercadorias, por outro lado, os torcedores vão ser os consumidores, sujeitos as mais diversas pressões e controles, bem como sofrer um processo de identificação imediata, automática e inconsciente (“mimetismo”) aos ídolos (atletas e clubes). E o Esporte hoje não é isso?

Encarar o Esporte, dessa forma, é relacioná-lo diretamente com uma máquina comercial que abrange profissionais formando uma “economia” particular que movimenta vários setores, onde como alertado por PEREIRA (1988) “os salários dos atletas têm um valor tão alto que é capaz de impedi-los de *trabalharem mal*”.

Em seu livro, DAOLIO (1995) comenta sobre uma pesquisa com professores de Educação Física, onde demonstra que existe uma contradição entre o discurso dos professores - que defendem a formação do cidadão - e a postura *diretiva* deles nas aulas quando buscam o movimento eficiente, este autor explica que “essa contradição revela a noção de cidadania que permeia o discurso dos professores, muito mais ligada ao cumprimento de normas e regras do que visando à crítica e à autonomia dos alunos”(89).

Queremos alertar com tudo isso que as questões histórico-sócio-culturais existem e sempre permearam os acontecimentos, mas os profissionais envolvidos com o Esporte, nas suas diversas instâncias tem o compromisso de acompanhar essas questões, adequando para um discernimento dos fatos e atitudes coerentes e esperada de pessoas que participam e participaram do Esporte.

3. CONCLUSÃO

Após tudo o que discutimos, acreditamos que esteja claro que devemos levar em consideração o momento histórico que vivemos, a realidade social dos indivíduos e ter claro diretrizes para nos guiar a um caminho esportivo coerente e sadio, mesmo com todas as intervenientes discutidas. Nesse sentido, algumas colocações podem ajudar na construção desse desafio:

1. integração de princípios teóricos e práticos (para construção do correto é necessário subsídios para formá-lo - oportunize-os)

2. a conquista do máximo, às vezes perde-se os limites (deixar claro que a conquista do melhor só pode ocorrer sem destruir a si e aos outros).

Gostaríamos de descrever uma série de colocações, mas devido ao conhecimento do ser social ser construído e contextualizado, temos sempre uma empreitada pela frente, porém tentamos levantar alguns, pois o desporto:

"é um ponto privilegiado onde o mito, a nação, a sociedade e a própria humanidade se inscreve de forma profunda, onde está inscrito a força e a técnica, o empenho e o desempenho, a aventura e o risco, a inteligência e a intuição, o indivíduo e o grupo, a sorte e o azar, o gênio e a equipe, a ética e a estética, a moral e o imoral, a cooperação e a desagregação, o homem e o superhomem, o bem e o mal, o masculino e o feminino, a cidade e o país, o ter e o ser, a paz e a guerra. resumindo o esporte envolve o homem na plenitude de sua individualidade e de ser social."Vargas (1995)

São muitas ambiguidades e estas são difíceis de listar, categorizar e interceder.

Referências bibliográficas:

- BRUHNS,H. (1993) *O corpo parceiro e o corpo adversário*. S.P.: Papirus
- CASTELLANI,L.(1994) Atividades corporais: fenômeno cultural? In: *Conversando sobre o Corpo*. S.P.: Papirus.
- DAOLIO,J. (1995). *Da cultura do corpo*. S.P.: Papirus
- FREITAS JÚNIOR,I. (1994) A problemática da conceituação do fenômeno esporte.*Rev. APEF*. S.P.
- MACEDO,L.L. (1997) Importância de uma reflexão sociológica dentro do meio esportivo . *Anais CIDAF*, S.P.
- NORI,C. (1996) *Congresso Latino Americano de Esporte Para Todos*, Santos.
- PEREIRA,F.M.(1988) *Dialética da Cultura Física*. S.P.: Ed.Cone
- VARGAS,A.L.(1995) *Desporto, fenômeno social*. R.J. Ed. Sprint
- WINNICOTT,A. (1994) Infância e cidadania. In: MORAES,M.L.Q.(org) *Cadernos de Pesquisa*. S.P.(91),pp23-30

GTT.10.24. O MEIO AQUÁTICO E O COMPORTAMENTO DO IDOSO

Fátima Moraes Garcia*
André Moreira Chagas**

Resumo: Partindo da compreensão que as experiências vividas na água podem ser trabalhadas em sentidos bastante amplos, como o do "movimentar-se" do idoso aliado a mudanças de comportamento, procura-se, então, nesta pesquisa ultrapassar certos fatores que na maioria das vezes se objetivam na concretização dos nados, como Fisiológicos, Motores, Biomecânicos e outros. Assim, o objetivo geral da pesquisa centra-se em: "Analisar e relacionar as experiências de movimentos corporais vivenciadas pelo idoso durante o processo de adaptação ao meio líquido com seu comportamento interpessoal". Devido a valorização da subjetividade do idoso, procuramos uma metodologia diferenciada, e coerente com este objetivo. Tendo a intenção de introduzir nos trabalhos referenciados ao idoso uma maior percepção e consciência de sua corporeidade e a ligação destas com suas relações interpessoais, transpondo suas experiências de movimentos na água para além deste ambiente.

*Graduada em Educação Física
Graduando em Educação Física na
Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação Física e de Desportos.

Endereço: Rua Appel, 225/201 - Centro - Santa Maria - CEP 97 015. 030 - RS

GTT.10.25. A HIDROGINÁSTICA ENQUANTO VIVÊNCIA LÚDICA PARA A TERCEIRA IDADE: CONSTRUINDO UMA PROPOSTA

Keyla Mota Braz da Silva
Tereza França

Resumo: O presente trabalho de pesquisa insere-se na temática práticas no âmbito do lazer e busca caracterizar tal prática tratadas na área da Educação Física e áreas a fins, junto aos idosos da sociedade pernambucana, em particular, daquele inseridos no Projeto UnATI-UFPE,. A problemática central está relacionada com questões referentes ao comprometimento da qualidade de vida dos idosos e as possibilidades de superação dos limites e possibilidades impostas, tanto pela estrutura bio-patológica, quanto pelo sistema social que os discriminam. Os Objetivos centrais são: caracterização da prática lúdica na hidroginástica, a partir das representações sociais dos idosos, professores, alunos/monitores, do desenvolvimento/observações de aulas e a apresentação de uma proposição pedagógica a ser vivenciada e cientificamente acompanhada, a partir da qual serão indicadas as alternativas para o trato dos princípios da hidroginástica para a melhoria na qualidade de vida do idoso.

*Acadêmica do 4º. período do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFPE. Membro-Pesquisador do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDEFE-UFPE.

**Orientadora. Professora Mestre Adjunto e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora e Pesquisadora do Núcleo de Estudos do Lazer-LOEDFE/DEF/CCS/UFPE.

ENDEREÇO: RUA TEOTÔNIO FREIRE, 660, CORDEIRO - Recife/PE. - CEP:50711-290
Fone: (081) 228 4732.

GTT.10.26. LAZER E AUTORREALIZAÇÃO NOS ESTILOS DE VIDA DE DOCENTES APOSENTADOS DA UFRN

Rita Luzia de Souza Santos*, M^o Goretti da Cunha Lisboa**
Alessandra Souza Oliveira**, Katia Brandão Cavalcanti***

Resumo: O propósito desta pesquisa é investigar e analisar os estilos de vida de docentes aposentados da UFRN que podem ser considerados pessoas autorrealizadas e motivadas para o crescimento pessoal e transpessoal. Este estudo caracteriza-se como sendo uma pesquisa de natureza qualitativa que utiliza histórias de vidas como procedimento de investigação, através da história oral, enfatizando relatos biográficos paralelos. Para composição da amostra pretende-se selecionar entre 10 a 15 docentes para participar do grupo a ser investigado. Os dados para a realização deste estudo, serão obtidos através da utilização da entrevista semi-estruturada do tipo biográfica. As informações fornecidas por cada sujeito participante através dos relatos biográficos de forma oral, receberão tratamento sequencial sendo evidenciado três momentos distintos para a ordenação dos dados importantes para atender o objetivo deste estudo.

*Especialista em Ciências do Esporte - Dept^o de Educação Física - UFRN

**Bolsistas de Iniciação Científica - PPPg/UFRN

*** Doutora em Filosofia - Dept^o de Educação Física - UFRN

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.10.27. A PRÁTICA SISTEMÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA NOS ESTILOS DE VIDA DOS SERVIDORES DA UFRN

Raimundo Nonato Nunes*
Cheng Hsin Nery Chao; Adriana da Trindade Leal**
Katia Brandão Cavalcanti***

Resumo: O objetivo deste estudo é investigar a função da presença e da ausência da prática da atividade física sistemática no modo de vida dos servidores da UFRN que participam do Programa de Saúde, Desporto, Arte e Lazer promovido pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFRN. Este estudo assume características de pesquisa qualitativa à medida que utiliza Histórias de Vida como procedimento de investigação através da História Oral, focalizando relatos biográficos paralelos. A população é constituída pelos servidores da UFRN que participam do referido Programa calculada em torno de 450 inscritos para o ano de 1997. Os dados para este estudo serão obtidos através de entrevistas semi-estruturadas do tipo biográfica, focalizando o modo de vida do servidor antes e depois de sua participação no Programa. O tratamento dos dados será realizado em três etapas: (a) transcrição literal; (b) registro cronológico; (c) registro temático.

*Especialista em Ciências do Esporte - Dept^o de Educação Física - UFRN

**Bolsistas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq e PPPg/UFRN

***Doutora em Filosofia - Dept^o de Educação Física - UFRN

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.10.28. CORPOREIDADE, LAZER E ESTILOS DE VIDA NA IDADE AVANÇADA

Rita Luzia de Souza Santos*, Márcia Alvares de Oliveira**
Katia Brandão Cavalcanti***

Resumo: O objetivo deste estudo foi identificar os estilos de vida entre os professores aposentados da UFRN. Este estudo se caracteriza como descritivo, sendo complementado por uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Após a análise dos dados coletados, destacam-se as seguintes conclusões: (a) O estilo de vida dominante entre os docentes aposentados da UFRN se caracteriza como construtivo à medida que tiveram estabilidade profissional e usufruíam de um bom nível econômico, estando satisfeitos com o que conseguiram na vida; (b) A maioria dos docentes aposentados da UFRN, participantes do grupo investigado, demonstram satisfação em relação ao estilo de vida adotado, à medida que vivem com liberdade e consideram ter boa convivência a nível familiar e social, vislumbrando melhoria da qualidade de vida, o que pode determinar uma longevidade sadia, autorrealizadora e transcendente.

**Especialista em Ciências do Esporte - Deptº de Educação Física - UFRN

**Bolsista de Iniciação Científica - PPPg/UFRN

***Doutora em Filosofia - Deptº de Educação Física - UFRN

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090 - Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.10.29. AVALIAÇÃO MORFO-FUNCIONAL E ATIVIDADES AQUÁTICAS NA TERCEIRA IDADE

Alberto Madureira*, Sonia M. T. Lima**
Alexandre M. Silveira; Simone R. Ribeiro; Roberto O. Souza;
Leydes Ap. Coelho; Marcelo M. Mendes; Luiz Henrique B. Cabral.

Resumo: O desenvolvimento deste têm como objetivo inicial intervir no grupo de pessoas na terceira idade de forma multidisciplinar. Como objetivo subsequente, avaliar para a seguir prescrever um trabalho de atividades aquáticas orientadas, para pessoas consideradas na terceira idade. O grupo participante possui a idade superior a 45 anos do sexo Feminino. Como procedimento inicial foi realizada uma entrevista para o preenchimento da ficha de anamnese e morfo-funcional com : composição corporal, testes de dinamometria manual, flexibilidade lombar, resistência muscular localizada abdominal e resistência cardio-respiratória. A partir de então as pessoas participantes do projeto têm desenvolvido um programa de atividades aquáticas, 3 vezes por semana, com duração de 50'cada, durante 6 meses. Paralelamente o grupo têm promovido palestras sobre os benefícios da atividade física, aspectos posturais e importância da verificação das modificações ocorridas a nível corporal. Após o término deste programa as análises morfo-funcionais serão reavaliadas.

*Doutor e **Mestre

Endereço: Universidade Estadual de Maringá - Av. Colombo 5690 - Cep- 87020.900
Maringá - Paraná

GTT.10.30. MOVIMENTO HIP-HOP: DANÇA POPULAR NA CONDIÇÃO CONTEMPORÂNEA: UMA PRODUÇÃO DOS JOVENS QUE DANÇAM NOS BAILES

Lilían F. Vilela*

Resumo: Este trabalho faz parte do desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado em andamento na FEF- UNICAMP. O objetivo desta pesquisa é de investigação da relação corpo e cultura popular, mas especificamente as danças e os símbolos culturais, sociais e estéticos apresentados pela juventude de periferia da cidade de Campinas. O estudo está focalizado nos momentos contidos nos bailes Hip-Hop (break, RAP, funk) e tem como objeto de reflexão a movimentação dos dançarinos neste espaço cênico popular, em busca de desvelar significados e compreender questões como: a relação destas danças com a periferia das cidades; o papel do homem e a masculinidade na dança; o processo de criação, aprendizagem e difusão desta linguagem não acadêmica. A pesquisa pretende buscar o conhecimento das estruturas e elementos coreológicos destas danças e suas relações de identidade cultural com o jovem, a cidade e o mundo contemporâneo.

*Licenciada e Bacharel em Dança pela UNICAMP

Mestranda em Educação Motora pela Faculdade de Educação Física -UNICAMP

Endereço: Av: Andrade Neves, 1929 fdos- Castelo - Campinas / SP - CEP: 13070-000 - Tel: (019) 241- 0173 - E-Mail: vilela@fef-gw.unicamp.br

GTT.10.31. HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES IDOSAS QUE VIVEM COM ALEGRIA A TERCEIRA IDADE

M^a Goretti Da Cunha Lisboa*

Kátia Brandão Cavalcanti**

Resumo: Apesar de decréscimos de eficiência e capacidade, à medida que a idade aumenta mantém-se alto nível de desempenho, a ocupação do tempo livre com atividades satisfatórias, vivências sociais e relacionamentos favorecem mulheres idosas a se libertarem de preconceitos, complexos e rejeição redescobrando a alegria de viver. Focalizando a mulher idosa institucionalizada, o trabalho objetiva estudar e analisar a problemática vivida pelo grupo que frequenta instituição de apoio ao idoso. O trabalho está sendo realizado no Centro de Convivência do Idoso Marly Sarney, Natal-RN, que recebe o idoso diariamente e oferece oportunidades de participação em várias atividades. A metodologia adotada é do tipo qualitativa utilizando histórias de vida através da história oral. O grupo investigado constituído por 10 mulheres idosas que demonstram alegria viver esta fase. Dados foram coletados através de entrevistas. Pesquisa em discussão dos resultados.

*Bolsista de Iniciação Científica - CNPq / PIBIC - DEF / UFRN

Doutora em Filosofia - DEF / UFRN

Endereços: M^a Goretti da Cunha Lisboa - End.: Av.: Lima e Silva, 986 Nazaré CEP: 59062-300 Natal/RN Fone: (084) 205-4778

Kátia Brandão Cavalcanti - End.: Rua Valter Fernandes, 1935 - Capim Macio CEP: 59082-090 Fone: (084) 217-2099

GTT.10.32. A ALEGRIA DE VIVER A IDADE AVANÇADA: UM ESTUDO DE CASO COM IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Márcia Alvares de Oliveira Monteiro

Resumo: Este estudo aborda a problemática da institucionalização de pessoas idosas, procurando compreender o significado da alegria em suas vidas. A abordagem utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. O grupo investigado foi constituído por 10 idosos residentes no Instituto Juvino Barreto, em Natal - RN. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Os resultados obtidos foram submetidos a análise qualitativa - interpretativa, onde pode-se concluir que os idosos investigados, apesar de satisfeitos com a vida institucional, possuem perspectivas de alegria na terceira idade distantes da sua realidade concreta devido a problemática bio-psico-social complexa que o idoso vive, dificultando atingir tal plenitude nesta fase da vida.

Endereço: Av. Juvenal Lamartine, 978 Aptº 603 Bloco D Tirol
Natal-RN CEP:59022-020 Fone: (084) 211-2628

GTT.10.33. PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LAZER, ATRAVÉS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DE RELACIONAMENTO

Antônia Cardoso Dos Santos Cabana; Hélio Alexandre Mariano
Neiva Marques de Andrade; Maria Angélica Torino
Especialistas em Recreação, Lazer e Animação sócio-cultural - Universidade Estadual de Londrina/PR

Resumo: Educar através do lazer, fazendo da Educação Física e da Educação Artísticas os meios transformadores de uma realidade foi a proposta deste trabalho. O objetivo foi o de suprir as necessidades apresentadas pela rede pública de ensino de utilizar atividades de caráter lúdico como meio de Educação e, ao mesmo tempo, se utilizar de espaços ociosos nos finais de semana em prédios escolares para aplicação de uma proposta alternativa de educação através das Artes Plásticas, da Educação Física e da Música. Apontar para um novo modelo de utilização dos espaços destinados ao aprendizado tradicional foi uma de nossas metas, cujo objetivo é de transformar a escola num espaço permanente de atividades recreativas e culturais nos finais de semana e feriados. O projeto mostra que a utilização da educação pelo lazer é uma alternativa viável e promissora, sendo destacados os altos índices de melhora de comportamento dos alunos que participaram das atividades desenvolvidas no projeto.

Endereço: Rua 1º de Maio, 1.508 - CEP 86200-000 - IBIPORÃ - PR

GTT.10.34. SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS E TERCEIRA IDADE

Mariluce Condessa Bowen*

Resumo: O propósito deste estudo é de mostrar que o trabalho desenvolvido pelo profissional de Educação Física para com os idosos possui um hiato até hoje não preenchido. Com o estudo do imaginário descobri que os mitos e os estereótipos acumulados pela sociedade ao longo de gerações construíram uma imagem negativa do idoso que permeia o imaginário de um grande número de profissionais, que por falta de conhecimento reafirmam e corroboram com esta situação. Acredito que uma necessária mudança de postura dos profissionais deve vir embutida com uma melhor e mais abrangente política voltada para a Terceira Idade em nível nacional.

Endereço: Rua das Gaiotas, 09 - Eurico Salles - Serra E.S. - CEP: 29160-200

GTT.10.35. CAPOEIRA E CRIANÇA : UMA INTER RELAÇÃO ATRAVÉS DO JOGO

Rodrigo Fonseca*

Resumo: O jogo esta presente em várias atividades humanas, proporcionando ao homem uma melhor compreensão da sua existência e um melhor relacionamento com seus semelhantes. Atualmente, nota-se uma deturpação do real significado do jogo na sociedade contemporânea, a qual estabelece relações de competitividade, onde o lúdico e muitas das manifestações culturais estão sendo perdidas e esquecidas. O presente estudo expressa a importância do jogo nos elementos da cultura popular brasileira, para tanto tomamos como referência a capoeira. Através da inter relação entre a criança e a capoeira pretendeu-se resgatar e criar elementos substanciais com a cultura infantil. Conclui-se que, as posturas perante as diversas formas de manifestações populares brasileiras, precisam ser reavaliadas evitando o descaso e o preconceito.

*Licenciatura em Educação Física PUC-PR 2º ano.

GTT.10.36. PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ASSENTAMENTOS DO MOVIMENTO SEM TERRA

José Luis dos Anjos

Resumo: (Introdução) Trata-se o presente da explanação dos resultados obtidos parcialmente, no trabalho desenvolvido no Curso de Formação de Professores para atuarem no ensino fundamental (1ª a 4ª série) nos assentamentos do Movimento Sem Terra (MTS) na região de São Mateus (ES) no Km 47. O Curso é desenvolvido no CIDAP/Centro Independente de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Assentados e Pequenos Agricultores, onde 57 trabalhadores assentados na faixa compreendida entre 20 a 45 anos de idade, oriundos das regiões de Teixeira de Freitas (BA), Nanuque (BA), Nova Venécia, São Gabriel de Palha, Conceição da Barra e São Mateus (ES), receberam 146 Horas/Aulas de Educação Física (Metodologia) Para iniciar o curso, iniciamos um processo de sondagem junto aos alunos, procurando conhecer o que pensam e o que sabem da Educação Física. Aplicando um questionário com 15 perguntas objetivas e subjetivas, tendo como ênfase para a pergunta "qual

o conhecimento que ensina a educação física na escola? ”. Obtivemos como resposta (48) que a educação física trata - unicamente de ensinar “esportes e regras” além de outras respostas no mesmo contexto como “ensina a jogar voleibol, basquete, futebol de salão e a correr”. Diante dos dados coletados utilizamos dos referenciais teóricos da Educação Física que apresentam uma proposta progressista, como: História da Educação Física (SOARES, 1994), (CASTELLANI F., 1992), (ANJOS, 1995) e (GHIRALDELLI Jr. , 1991); Metodologia: (Coletivo de Autores, 1992); Teorias críticas: (BRACHT, 1992), além de outras fontes como (G. FERREIRA et alli, 1994) e (TANI, 1998) como referência comparativa de trabalho com a educação física proposta. (Conclusões Preliminares) Faltando 24 horas/aula para finalizar o curso, identificamos nos trabalhos realizados que os mesmos apontam para uma perspectiva de que a Educação Física - enquanto disciplina promove em cumprir um papel social e de classe no contexto da escola.

* LESEF/DD/CEFD/Universidade Federal do espírito Santo/UFES

Endereço: UFES - Centro de Educação Física e Desportos. Av. Fernando Ferrari - s/n - Campus Goiabeiras - Vitória - ES - Cep: 29060/960.

GTT.11.1. EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: AUTORES E ATORES DA DÉCADA DE 80¹

Jocimar Daolio²

Resumo: Este trabalho analisou a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira na década de 80, quando ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Para isso, realizou uma etnografia do pensamento acadêmico (Geertz, 1983), cujo pressuposto é que o pensamento pode ser analisado tanto como processo característico da espécie humana, quanto como produto do homem, na sua dimensão pública. Assim, as formas de pensamento da Educação Física foram analisadas como construções sociais representadas por um grupo de estudiosos, seus autores e, ao mesmo tempo, atores, uma vez que desempenharam papéis relevantes nessa dramaturgia do pensamento científico da área. Após as entrevistas com os principais personagens deste processo, foi possível perceber que a cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista X reacionário, esquerda X direita, social X biológico, impedindo, muitas vezes, o diálogo entre as pessoas. Essa polarização, teria levado à absolutização de tendências na área. Assim, os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis, que foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela platéia composta pelos profissionais da área espalhados pelos país.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propôs-se a analisar a construção do debate acadêmico da Educação Física brasileira, sobretudo a partir do final da década de 70, quando ocorreu uma proliferação de discursos científicos na área. Antes desse período havia uma certa aceitação de que a Educação Física era uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva. O respaldo teórico provinha exclusivamente das ciências biológicas.

A partir do momento em que se iniciaram os cursos de pós-graduação na área, os primeiros brasileiros doutorados no exterior retornaram ao país e vários professores de Educação Física passaram a procurar qualificação acadêmica em outras áreas, sobretudo das ciências humanas, começaram a haver mais explicações científicas para um fenômeno que parecia não ser somente de natureza biológica. Essa maior qualificação profissional levou também a um número crescente de eventos e de publicações científicas. Além disso, com a redemocratização do país a partir do final da década de 70, tornaram-se possíveis análises sociais da Educação Física, o que não ocorria durante a ditadura militar. Pela primeira vez começava-se a vislumbrar uma comunidade científica da Educação Física brasileira.

Se o debate acadêmico iniciado mostrou-se altamente positivo, levando a uma produção científica considerável tanto quantitativa quanto qualitativamente, por outro lado parece que aconteceu também o acirramento de determinadas posições, chegando algumas vezes a tornar impossível a convivência de pessoas representantes de linhas teóricas diferentes. O que era para ser um saudável debate acadêmico, transformou-se em disputa por espaço no terreno científico da Educação Física.

A proliferação de discursos ocorrida na Educação Física a partir dos anos 80, embora, a princípio, salutar, proporcionou - e ainda tem proporcionado - intensos debates e rancorosos

¹ Este trabalho é um resumo da tese de Doutorado com o mesmo título, defendida junto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP no dia 23 de Abril de 1997, sob orientação do Prof. Dr. Wagner Wey Moreira.

² Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP.

preconceitos, motivados pelo hábito de considerar as opiniões divergentes como desiguais, ao invés de diferentes. A consequência disso parece ter sido o deslocamento do debate de um nível público para o âmbito pessoal e, portanto, mais restrito, onde os representantes de cada discurso da Educação Física procuram mostrar as vantagens das idéias que defendem, muitas vezes em detrimento da consideração que todas merecem.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A análise do debate acadêmico na Educação Física brasileira na década de 80 não é inovadora. Vários pesquisadores têm se debruçado sobre este objeto de estudo. O que me moveu a este mesmo tema foi a possibilidade de realizar a análise do pensamento científico da Educação Física sob outra perspectiva. Utilizei para isso um referencial oriundo da Antropologia Social, destacando, a partir daí, a contribuição do americano Clifford Geertz, no que se refere a uma Antropologia Interpretativa e, especificamente, sua proposta de uma etnografia do pensamento acadêmico contemporâneo.

Para Geertz, a Antropologia não deve ser vista como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. Partindo dos pressupostos da Semiótica de Peirce (1975), entre os quais, um signo, de algum modo, representa algo para alguém, Geertz propõe-se a uma compreensão das formas simbólicas humanas, através de uma leitura da cultura de um povo como se fosse um conjunto de textos. Utilizando a metáfora de Max Weber, de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, Geertz assume a cultura como sendo essas teias e sua análise (Geertz, 1989).

A partir de meados do século XX, e culminando com os trabalhos de Geertz, a Antropologia começa a considerar a cultura como um processo dinâmico e simbólico e a função do antropólogo passa a ser a de mapeador desse universo de significados. Ora, considerando a cultura pública (porque o significado o é), Geertz pode falar da dimensão pública do pensamento. Segundo ele, o pensamento pode ser analisado em dois grandes sentidos: como processo e como produto; ou, em outras palavras, pensamento é "(...) o que se passa em nossas cabeças (...) e, especialmente quando o colocamos em ordem, o que sai delas" (1983, p.148).

Ora, se o pensamento pode ser analisado etnograficamente numa dimensão pública, é também possível fazer uma análise do pensamento acadêmico moderno, já que os intelectuais de uma área acadêmica constituem uma comunidade, atuam num determinado território profissional, utilizam um certo vocabulário e expressam determinados valores (Corrêa, 1987).

Afirmando que "*Somos todos nativos agora, e quem não for um de nós, é um exótico*" (p.151), Geertz (1983) sugere o estudo etnográfico também em relação ao pensamento acadêmico, ampliando os limites da Antropologia tradicional e propondo para esta tarefa uma abordagem multidisciplinar. A fim de justificar a análise metodológica do pensamento acadêmico moderno, Geertz propõe a consideração de três aspectos: os dados convergentes, as classificações lingüísticas e o exame do ciclo de vida. O primeiro aspecto - dados convergentes - diz respeito ao fato da comunidade científica de uma certa área formar uma rede, ou, no dizer de Geertz, "*aldeias intelectuais*" (p.157). Assim, há uma série de dados comuns a cada um dos integrantes do grupo de intelectuais da mesma área, e esses dados podem ser elucidativos da forma como pensam, uma vez que as relações entre eles são, não apenas intelectuais, mas também políticas, morais e pessoais.

O segundo tema metodológico proposto por Geertz refere-se ao tipo de vocabulário utilizado por uma área acadêmica e que pode constituir-se numa via de acesso aos tipos de mentalidades dos intelectuais que nela trabalham, já que as palavras são dotadas de significados públicos que expressam determinadas visões de mundo, de sociedade e da própria área.

O terceiro tema metodológico sugerido por Geertz para a análise etnográfica do pensamento acadêmico refere-se ao ciclo de vida específico que cada área científica impõe aos

seus componentes. O autor não se refere, obviamente, aos aspectos de natureza biológica ou biográfica de cada indivíduo, mas às características da carreira, aos ritos de passagem, aos papéis sexuais e de idade, às relações entre os membros do grupo, que definem um tipo de ciclo vital no qual os intelectuais estão inseridos, e a partir do qual compreendem sua área científica (1983).

Para Geertz (1983), a etnografia do pensamento, como qualquer outro tipo de etnografia, "(...) não é uma tentativa de exaltar a diversidade, mas de tomá-la a sério em si mesma como um objeto de descrição analítica e de reflexão interpretativa" (p.154). O autor entende a etnografia do pensamento acadêmico como um projeto imperativo, não como uma tarefa técnica, mas com um enfoque cultural, a fim de que a comunicação entre as áreas acadêmicas - e pode-se incluir as tendências dentro de uma mesma área acadêmica - seja viabilizada.

OS AUTORES/ATOES DO PENSAMENTO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Os discursos acadêmicos da Educação Física brasileira da década de 80 foram tomados como parte de um universo simbólico que foi socialmente produzido e ainda é socialmente mantido. As formas de pensamento da Educação Física foram analisadas como construções sociais representadas por um grupo de estudiosos, seus autores e, ao mesmo tempo, atores, uma vez que desempenharam papéis relevantes nessa dramaturgia do pensamento científico da área, encarnando determinados personagens, manipulando certos símbolos nessa contínua encenação e reencenação da Educação Física brasileira. A intenção foi desfocar a discussão de uma perspectiva de disputa entre as várias abordagens da área para a consideração de que todos os discursos sobre Educação Física foram importantes para compor o cenário, dentro do qual os atores envolvidos puderam desenvolver a trama da construção do pensamento acadêmico da Educação Física brasileira. Não pretendi avaliar a capacidade de cada um dos autores em estruturar um pensamento científico, uma vez que todos eles foram capazes de aliar um certo discurso a uma certa demanda dos profissionais, criando uma sintonia que permitiu - e ainda permite - a veiculação de uma série de valores, que procuram dar sentido não só à própria Educação Física como também às tendências que defendem.

A fim de eleger os autores/atores relevantes do período, considerei minha observação participante³ nesse processo de construção do debate acadêmico na Educação Física, não como autor/ator, mas como um professor recém-formado que atuava no ensino público de primeiro grau e que, a partir do final da década de 70, passou a acompanhar - inicialmente, como ouvinte - o nascente debate acadêmico na área. Nesse processo de observação participante pude identificar alguns personagens relevantes na construção do pensamento científico da Educação Física. São eles: Victor Matsudo, João Paulo Medina, Vitor Marinho de Oliveira, Lino Castellani Filho, Celi Taffarel, Go Tani e João Freire.

Após a identificação dos principais autores/atores do pensamento científico da Educação Física brasileira na década de 80, foram realizadas entrevistas com cada um deles, buscando compreender o papel representado por estas pessoas na elaboração do universo simbólico que sustentou e deu sentido ao período analisado. A contribuição de Erving Goffman (1989) foi fundamental no sentido de analisar a atuação dos entrevistados no período considerado não como mérito ou falha individuais, mas como incorporação de personagens e representação de determinados papéis. Segundo o autor, em qualquer situação social um indivíduo assume a máscara de um personagem para interagir com outros indivíduos, estes também, personagens

³ A observação participante foi tomada, neste estudo, como uma técnica de trabalho de campo que permite sistematizar o processo de coleta de dados por aproximar o pesquisador do objeto de pesquisa, o que facilita o processo de construção do conhecimento (Silva, 1991).

projetados por outros atores. Essa encenação extremamente dinâmica é inerente às relações humanas, uma vez que o indivíduo está sempre tentando transmitir algumas mensagens e, às vezes, ao mesmo tempo, evitando outras, mesmo que esse processo ocorra inconscientemente. Essa representação, segundo Goffman (1989), interfere na própria estruturação do “eu” do indivíduo, ao mesmo tempo ator e personagem. Se em todas as situações de vida, a pessoa faz uma representação de si mesma para os outros, sua própria imagem do que é será permeada pelas representações que manifesta e por aquelas que recebe de seus interlocutores. Além dos personagens presentes no palco, existe ainda a platéia, terceiro elemento dessa relação e que dá sentido e, ao mesmo tempo, interfere nessa dramatização, uma vez que os atores mostram-se suscetíveis às demandas de seu público.

As comunidades científicas formam redes, ou, no dizer de Geertz, “aldeias intelectuais” (1983, p.157), e isso faz com que os pensadores de uma mesma área possuam elementos comuns em suas histórias de vida, que podem ser elucidativos da forma como pensam. No caso do grupo entrevistado, todos fazem parte de uma mesma geração. Nasceram entre 1943 (Vitor Marinho) e 1951 (Go Tani, Lino Castellani e Celi Taffarel). Foram adolescentes na década de 60 e, a partir de fins da década de 70, já formados, passaram a ter uma atuação de contestação, tanto em relação à Educação Física, como em termos políticos mais amplos. Obviamente, essa atitude expressou-se de formas e com determinantes diferenciados, principalmente em Victor Matsudo e Go Tani. O primeiro, por ser médico e por ter acesso à pesquisa sobre atividade física de origem médica nos Estados Unidos já na década de 70, acabou por trazer ao Brasil essas contribuições, criando, em 1974, o CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul). O segundo, por ter feito pós-graduação no Japão entre 1975 e 1982, perdendo, dessa forma, o início do movimento de crítica que se dava na Educação Física brasileira desde fins dos anos 70. Os outros cinco entrevistados permaneceram no país e buscaram sua qualificação acadêmica em programas da área de Educação (Vitor Marinho, Lino Castellani e João Paulo Medina) ou em programas de Educação Física, porém com referenciais teóricos mais próximos das ciências humanas (Celi Taffarel e João Freire).

Nesse momento ficou configurado um primeiro embate na Educação Física brasileira. De um lado, Go Tani, recém-chegado do Japão, buscando definir a especificidade da Educação Física, e Victor Matsudo, médico, trabalhando no CELAFISCS, numa linha diferente dos laboratórios de aptidão física tidos como oficiais do governo. De outro lado, o grupo de estudiosos que ficou no Brasil, buscando referências nas ciências humanas e, especificamente, no marxismo, com exceção de João Freire.

Não se trata de julgar o grupo vencedor ou com propósitos mais nobres nessa disputa. Parece que eles olhavam para a Educação Física de lugares diferentes, vislumbrando, portanto, horizontes diferentes. Diante desse quadro, é possível compreender a afirmação de Lino Castellani de que o debate na Educação Física, numa primeira fase, foi mais político que acadêmico e que Go Tani tinha que ser confrontado porque suas propostas não contribuíam para a transformação do quadro político que se ansiava. Ou, pelo menos, não direta e imediatamente.

Quando Clifford Geertz (1983) propõe a consideração do vocabulário próprio utilizado por uma área acadêmica, tem por pressuposto que as palavras, termos característicos e expressões verbais são dotados de significados públicos, expressando determinadas visões de mundo e da própria área, devendo, portanto, serem considerados numa etnografia do pensamento acadêmico. Um termo que se destaca nas entrevistas, além de artigos e livros da área, é “progressista”, auto-designação dada ao grupo que queria a transformação da sociedade brasileira, embora pensasse a Educação Física de formas diferentes, fato que foi ficando mais explícito nos anos seguintes. Parece não ter havido um acordo para utilização desse termo para nomear um grupo ou uma nova abordagem da Educação Física no início dos anos 80. E, no entanto, foi uma expressão muito utilizada na época, sendo lembrada pelos nossos entrevistados e servindo para caracterizar, num

certo momento, mais uma intenção genérica do que uma atuação específica diferenciada. O termo progressista vinha acompanhado de um posicionamento político perante à estrutura social vigente no Brasil a partir da década de 70 e, principalmente, o início de um movimento na tentativa de superação daquele quadro. Fazer parte de um grupo progressista na Educação Física era desejar alguma mudança também na área.

Victor Matsudo e Go Tani não eram considerados participantes do grupo progressista e, num segundo momento, também João Freire, talvez porque estes não incorporassem em seus discursos um posicionamento explícito em relação ao quadro político nacional. Entretanto, as entrevistas com cada um deles mostram o caráter de avanço de seu trabalho. Parece que ser progressista naquela época na Educação Física significava, além de se opor claramente ao regime militar, negar a ênfase biológica na consideração do ser humano, legado histórico da Educação Física brasileira. De fato, vários entrevistados explicitaram a necessidade de “desbiologizar” a Educação Física, ampliando seus referenciais teóricos e aproximando-a das ciências humanas. Muitos estudiosos da Educação Física passaram a procurar programas de pós-graduação nas ciências humanas, sobretudo em Educação.

As várias abordagens de Educação Física elaboradas ao longo da década de 80 e primeiros anos desta década parecem ter se colocado em determinados pontos de uma escala, tendo em um extremo a concepção biológica de natureza humana, e no outro pólo, uma concepção cultural. O problema dessa disposição parece ter sido a negação por parte de todos os representantes das abordagens, de que a natureza humana é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, biológica e cultural. Essa ruptura natureza/cultura na Educação Física, se foi causada por uma limitação das duas partes em perceber a natureza humana com uma amplitude maior, teve repercussão multiplicada devido ao caráter mais político e menos acadêmico do debate na Educação Física na década de 80, como confirmam os entrevistados. Quem se colocasse em torno do pólo da natureza, era tachado de reacionário e seria combatido pelo grupo próximo ao pólo cultural, este chamado pejorativamente pelo outro grupo de “turma do social”. Essa polarização parece ter atrasado o debate efetivamente acadêmico necessário para o desenvolvimento da área (Daolio, 1995).

O debate travado na década de 80 não priorizou a discussão sobre a interação entre os aspectos biológico e cultural do ser humano, preferindo utilizar essas palavras como bandeiras de luta contra o outro grupo. Fazendo isso, esses termos - biológico e cultural - viraram rótulos para definir ou estigmatizar pessoas, pesquisas ou publicações. Compreende-se, assim, porque as expressões “turma do social” e “turma do biológico” foram tão utilizadas na década de 80.

O enredo da trama que estava sendo encenada no Brasil dos anos 80 era de conteúdo eminentemente político, visando ao resgate da democracia, que havia sido vilipendiada pela ditadura militar. A Educação Física, como a sociedade brasileira de maneira geral, passaram por essa politização e ideologização do discurso. Para além das questões específicas da Educação Física que estavam sendo discutidas e aprofundadas, havia a necessidade de se posicionar perante o quadro político nacional. Daí a polarização entre progressistas ou reacionários, esquerda ou direita, biológico ou social, mais como consequência da própria trama, do que pelo conteúdo das proposições. *Porque só é possível haver disputa se houver com quem confrontar.*

Depois que a polarização foi consumada, parece que importava menos o conteúdo das discussões e das proposições de cada grupo, e mais a manutenção da coerência da mensagem que estava sendo transmitida. Nesse sentido, é ilustrativa a lembrança de Medina que, embora percebendo no auge do debate que a exacerbação de opiniões poderia ser prejudicial à área, tinha dificuldade em apontar isso, sob risco de ser rotulado e estigmatizado como pertencente ao grupo oposto.

Além disso, com a polarização, havia um público ávido pelas intervenções de seus líderes diante dos oponentes. Compreende-se que nesse clima, o próprio representante de um

grupo tinha que cumprir a expectativa de seus liderados, mantendo a coerência de seu personagem, fazendo com que o rigor acadêmico muitas vezes ficasse secundarizado perante o entusiasmo momentâneo da disputa. É nesse sentido que Goffman (1989) fala em “lealdade dramaturgica” e “disciplina dramaturgica”. Compreende-se a dificuldade de um ator modificar seu personagem ou alterar seu papel durante o desenvolvimento de uma trama, já que causaria uma turbulência em seus colegas, desestruturando o próprio enredo encenado, além de gerar profunda frustração na platéia.

Entretanto, o fazer parte de um dos dois grupos, de um lado o chamado de *progressista*, e de outro, o chamado de *reacionário*, parece que serviu para dar sentido a cada um dos integrantes de ambos os grupos, na medida em que na época a produção acadêmica e o aprofundamento teórico eram insuficientes. Parece ter havido um saldo positivo após a cisão da comunidade científica da Educação Física na década de 80. Houve necessidade de todos aprofundarem seus estudos a fim de continuar defendendo determinados pressupostos e isso parece ter levado, já no início da década de 90, a uma delimitação mais rigorosa de linhas teóricas e abordagens.

Talvez se compreenda melhor quando Geertz afirma que nas “aldeias intelectuais” uns são personagens nas biografias dos outros. Se se fosse fazer a biografia de qualquer um dos autores/atores da Educação Física brasileira, não seria possível não citar os outros, quer pela sua aproximação, quer pelo seu distanciamento enquanto ideais. Confirmando ou contestando, uns contribuíram para os outros existirem enquanto pensadores da Educação Física brasileira, dando sentido à atuação e à forma de pensar de cada um.

Seguindo a proposta de Geertz de considerar o ciclo de vida de uma área acadêmica, deve-se levar em conta a vida universitária, já que no Brasil, as universidades são os locais quase que exclusivos onde se faz pesquisa científica. Do grupo entrevistado, só João Paulo Medina e Victor Matsudo não trabalham em universidades atualmente, embora já tenham atuado. Além deles, todos os outros atuam em universidades, buscando titulação acadêmica, sendo que o único que ainda não se titulou é Lino Castellani Filho, estando em vias de concluir seu doutorado.

Essa busca pelo doutoramento, se por um lado, parece ter levado os estudiosos da Educação Física à maior excelência nos estudos, pesquisas e reflexões, parece também ter levado a uma certa acomodação. O doutor dos anos 90 teria mais a perder do que o mestre ou o não mestre dos anos 80 em termos de *status*. Utilizando uma vez mais a metáfora dramaturgica sugerida por Goffman (1989), *pode-se afirmar que o doutor de hoje incorpora um personagem mais estruturado, mais tradicional, com um papel mais definido a ser representado, ao invés do profissional de quinze anos atrás*. Não se trata de afirmar que o personagem representado pelo doutor é melhor que o representado pelo não doutor, mas a própria tradição da universidade impõe maior coerência àquele, tornando-o menos suscetível à transformações. De fato, pelos rituais presentes na academia, é no doutorado que ocorre uma profundidade de análise e a definição de um determinado referencial teórico que pode acompanhar o intelectual por toda a vida. É óbvio que isso não é uma imposição acadêmica, nem defeito do intelectual, mas o fato é que o doutor fica conhecido por representar um tipo de abordagem, passando a orientar dissertações e teses numa mesma linha, o que faz por reforçar seu posicionamento teórico.

Celi Taffarel e Vitor Marinho de Oliveira entendem que o que alimentou os debates na década de 80 - não só na Educação Física mas em todas as outras áreas - foi a crítica marxista em relação às consequências maléficas causadas pelo capitalismo. E apontam como uma possível causa para o enfraquecimento dos debates na Educação Física o próprio refluxo do movimento revolucionário internacional, causado pela crise nos países socialistas. Segundo eles, companheiros que estavam juntos na luta por uma Educação Física que contribuísse para a transformação da sociedade brasileira abandonaram esses ideais de luta.

CONCLUSÃO

Os vários discursos científicos, com seus nomes criados ou emprestados de outras áreas, parecem ter se tornado absolutos, não nacionalmente, mas em alguns locais, eventos, publicações e fóruns de discussão. Como toda absolutização, cada discurso definiu-se, em parte, pelo que os outros não davam conta ou não se propunham a dar conta de realizar. Os representantes de cada pensamento tornaram-se personagens que assumiram determinados papéis e passaram a agir como defensores e transmissores da cientificidade da Educação Física. Esses papéis representados foram reforçados, por oposição, pelos representantes de outros pensamentos e, por confirmação, pela platéia composta pelos profissionais da área, espalhados pelo país, platéia esta que esperava de seus atores um determinado discurso.

Parece estar aí o grande risco da separação de uma área do conhecimento em tendências ou abordagens. Os indivíduos passam a pensar como grupo e tendem a defender a coerência do discurso coletivo em detrimento de opiniões porventura diferentes. Fazendo parte de um grupo, o indivíduo estaria mais protegido e menos permeável à pluralidade de pensamentos, que sempre coloca em xeque as suas próprias idéias.

Não estou negando o mérito dos entrevistados e de muitos outros profissionais em contribuir para a criação do pensamento científico da Educação Física brasileira. Pelo contrário, qualquer análise que se faça hoje na Educação Física sobre este fenômeno e sobre esta época, necessariamente terá que considerar o caráter desbravador, original e relevante da atuação dessas pessoas. Em função da abordagem que estou utilizando, devo compreender a expressão dessas pessoas como papéis que representaram num contexto culturalmente determinado, e não como desejo ou capacidade individuais.

Estou considerando que os pensamentos construídos na década de 80, com as características já expostas, desembocaram em abordagens que, em muitos casos, serviram e ainda servem para exacerbar determinadas rivalidades, fato que impede o pensamento para além dessas tendências. Por isso, não pretendo aqui eleger a melhor abordagem ou anunciar uma nova corrente de pensamento para a Educação Física. Além de ser contraditório com os pressupostos utilizados nesta análise, estaria apenas substituindo uma abordagem por outra. Minha intenção foi a de, ao realizar uma etnografia do pensamento científico da Educação Física, proporcionar um estranhamento em relação a ela, que possa levar a um repensar da área, considerando as abordagens existentes, mas sem se limitar a elas.

Não estou propondo o fim do debate acadêmico na Educação Física brasileira, nem defendendo a igualdade de opiniões ou a camuflagem dos antagonismos. Considero relevante a continuidade do pensamento científico e do debate acadêmico na Educação Física. Ainda mais importante é a existência de tensões entre os vários pensamentos, uma vez que todos têm o direito de preferir uma posição em relação à outra, e essa escolha depende de valores e ideais. Entretanto, essas tensões não devem inibir a pluralidade de pensamentos. A enriquecedora tensão deve respeitar as diferenças de opiniões e estimular novas proposições, que, por sua vez, irão gerar novas tensões. O pluralismo, segundo Pedro Demo (1989) implica o direito de divergir, de produzir com originalidade, de ser diferente, e esses são requisitos para a criação científica.

Pedro Demo (1989) ensina também que em ciências sociais, o consenso possível não se define pela inexistência de pontos de vista diferentes, mas pela renúncia da absolutização de seu próprio ponto de vista. Assim, segundo o autor, não existe consciência irrefutavelmente verdadeira. Diz ele: "*Onde há muita verdade, há mais autoridade que ciência*" (p.47).

Para encerrar, mais uma vez vou emprestar de Pedro Demo (1989) uma frase que traduz meu entendimento sobre o pensamento científico e a minha expectativa em relação a esta pesquisa:

(...) este trabalho deve ser entendido como convite à discussão, dentro do reconhecimento de que só pode ser respeitado como científico aquilo que

se mantiver discutível. Nada de dogmas. Nada de posições rígidas. Nada de proselitismo (p.13-14, grifos do autor).

Referências Bibliográficas:

- CORRÊA, M. História da antropologia no Brasil: (1930-1960), testemunhos. São Paulo: Vértice, 1987.
- DAOLIO, J. A ruptura natureza/cultura na Educação Física. In: DE MARCO, A. (Org.) Pensando a educação motora. Campinas: Papyrus, 1995.
- DEMO, P. Metodologia científica em ciências sociais. 2ed. São Paulo: Atlas, 1989.
- GEERTZ, C. Local knowledge: New York: Basic Books, 1983.
- _____. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- PEIRCE, C. S. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1975.
- SILVA, M. O. da S. e. Refletindo a pesquisa participante. 2ed. São Paulo: Cortez, 1991.

Endereço: Rua Pedro V. da Silva, 595/24-C, 13.080-570 - Jd. Santa Genebra, Campinas/SP.

GTT.11.2. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SEU PODER DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DAS PESQUISAS NOS CURSOS DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO*

Paulo Carlan**

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo central a análise de dissertações de Mestrado em Educação produzidas na UFSM, UFRGS, UNICAMP e UFSC, a partir da década de 80, cuja temática estivesse vinculada à área de conhecimento da Educação Física. Pretendeu verificar se estas dissertações continuam apresentando o discurso que privilegia as questões mais gerais da educação ou se apresentam propostas ou encaminhamentos para uma intervenção prática para a educação física escolar, coerente com seus pressupostos teóricos. Com base numa discussão sob o enfoque da ciência da educação (pedagógico), procuramos identificar/desvelar nas pesquisas as formas de desenvolvimento de uma disciplina pedagógica com a pretensão de efetivar um sistema de equilíbrio entre o desenvolvimento teórico e a relação prática pedagógica concreta.

OS REFERENCIAIS TEÓRICOS NOS PRIMEIROS MOMENTOS DA MUDANÇA DE PARADIGMA

A década dos anos 80 na Educação Física Brasileira é reconhecida como o período de crítica, da crise, da busca de sua legitimidade e identidade.

O paradigma da Educação Física hegemônico até então estava voltado para o modelo das Ciências Naturais, sustentado por disciplinas tais como a Fisiologia, Cinesiologia, Antropometria, Treinamento Desportivo. Este modelo de ensino começou sofrer questionamento e sair do estado de tranquilidade, quando surge grupos de educadores, pedagogos e professores de educação física com uma formação mais crítica, começam a questionar a Educação Física Brasileira e principalmente a escolar por estar atrelada ao binômio Educação Física/Esporte.

Desdobra-se deste confronto dois grupos na Educação Física Brasileira, um primeiro grupo que representavam o pensamento conservador norteador pelo diálogo liberal ou neoliberal e um segundo grupo que estavam vinculados ao pensamento progressista crítico que estava se disseminando no país em todas as áreas de conhecimento inclusive na Educação Física.

Instâncias geradoras de mudança: pesquisa

As pesquisas em educação física no Brasil tiveram o seu início seguindo o modelo das ciências naturais, ou seja, de cunho positivista, valorizando a fisiologia, a biomecânica, o treinamento desportivo.

Mas a partir da década de 80, surge um novo paradigma epistemológico de fazer pesquisa, no qual indagavam e proponham repensar a Educação Física Escolar enquanto disciplina pedagógica, uma mediação entre teoria-prática, novas metodologias, sistema de avaliação, novas práticas.

Esta mudança de paradigma na educação física e a crise das ciências naturais, fez com que os profissionais da área buscassem novas referências teóricas nas ciências humanas e sociais, ampliando sua visão de mundo, homem, ciência, educação.

* Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação em 1996 – UFSC, sob a orientação do Dr Elenor Kunz.

** Mestre em Educação, UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

A produção científica da educação física que se desenvolve nos cursos de Pós-Graduação em Educação que segue o pensamento crítico, discute muito bem as questões gerais da educação, as implicações políticas da profissão, amplia o conhecimento na área das ciências sociais e humana. Discutem mudanças para a sociedade, educação, a partir de elementos teóricos já discutidos nas ciências humanas e sociais. Porém, não se atrevem ainda discutir as questões mais específicas da educação física que respaldaram seu discurso de transformação social e educacional.

É oportuno dizer, que centralizar a pesquisa numa perspectiva mais específica da educação física não significa se afastar e negar o conhecimento das ciências sociais e humanas, mas é necessário dar um novo enfoque pedagógico nas pesquisas desta área aproveitando os elementos já discutido na educação em busca de uma proposta de intervenção prática para a educação física escolar.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS PESQUISAS

O problema da relação entre teoria e prática tem levado muitos pesquisadores e teóricos a refletirem sobre esta questão e a explicitarem sua visão sob diferentes formas de pesquisa, sua maior ou menor proximidade com a prática e sua forma de relação com a própria prática. DEMO (1991), aponta que existe entre Teoria e Prática um vínculo de estilo lógico-dialético, uma independência relativa, ou seja, a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza a outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos.

Um problema nas Ciências Humanas e Sociais é a teoria sem prática ou a teoria como prática. A teoria precisa da prática para ser real e a prática precisa da teoria para continuar inovadora e recriadora. Desta forma, toda a teoria é remodelada pela prática é revista e refeita na teoria. Nenhuma prática esgota a teoria, nenhuma teoria dá conta de todas as práticas. Temos nos deparado com um vício acadêmico clássico de aceitar como conhecimento científico adequado a mera absorção teórico, e as pesquisas nos cursos de Pós-Graduação em Educação têm sido o maior exemplo deste quadro, demonstrado muitas vezes o quanto está distante as pesquisas do comprometimento inovador pela via do conhecimento constituído.

É em relação ao poder de intervenção que as pesquisas acadêmicas não têm demonstrado uma maior aproximação ou comprometimento. Neste sentido DEMO, diz que uma visão mais moderna e realista de pesquisa deverá incluir nela sempre, tanto o movimento da teorização, quanto o da intervenção, se de fato procura a inovação.

Produzir pesquisa com conhecimento inovador pressupõe uma aproximação com o cotidiano, realidade, enfim com a experiência do "fazer", mas sempre mediado pela teoria.

Produção do conhecimento em educação física

Ao situarmos a questão da produção da pesquisa no âmbito da educação física nacional, no que se refere a uma proposta ou construção de uma teoria direcionada a uma prática que forneça bases sólidas à prática profissional do professor de educação física, observamos que não tem havido grande inclinação por parte dos pesquisadores da área no estudo desta problemática.

Os estudos estiveram voltados para a organização de informações tais como: número de pesquisas, apresentação de resumos, identificação da metodologia, identificação do referencial teórico e das técnicas, identificação dos aspectos epistemológico, das agências de fomento e região de abrangência.

Entre os pesquisadores que desenvolveram trabalhos nesta perspectiva no Brasil sobre a Educação Física podemos citar os seguintes: FARIAS JR. (1970), PELLEGRINI (1987), GONÇALVES (1989), ROSSANA (1990), VERENGUER (1991), GAYA (1994) e GAMBOA (1994).

A pesquisa de GAMBOA (1994), intitulada "As inter-relações necessárias", procura discutir a partir do ponto de vista de que a educação física encontra-se numa fase de

definição epistemológica. Aponta que as pesquisas no Brasil, tiveram seu desenvolvimento a partir de uma independência em relação a outros campos de conhecimento, particularmente o da filosofia e das denominadas “disciplinas mães”. As pesquisas na educação física mais recente apresenta uma tendência pela definição do objeto da educação física e de seu campo epistemológico.

As pesquisas na educação física tiveram até a década de 80 influência das subáreas das ciências naturais e a partir da década de 80 da subárea das ciências humanas e sociais e nos anos 90 o surgimento do interesse pelas matrizes teóricas e as concepções de ciência que orientam a produção do conhecimento na área.

Este avanço das pesquisas demonstra a passagem das questões instrumentais e metodológicas para as teorias epistemológicas. As tendências predominantes nas pesquisas da educação física são as empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialética (tendo como matriz epistemológica o materialismo histórico e filosofia da práxis). As pesquisas do segundo e terceiro grupo para o autor são mais promissoras, principalmente as crítico-dialética, por terem como referência central a práxis, ou seja, a articulação prática-teoria-prática.

Tomando como referência os período da produção das pesquisas na educação física podemos perceber suas tendências. Na década de 60-70, indagavam sobre a especificidade ou campo epistemológico da educação física, na década de 80-85, caracterizavam-se por apresentar dados gerais sobre a produção científica, tais como, orientação das etapas metodológicas, de como fazer pesquisa, problemas de pesquisa, a partir de meados de 86, ocorre a mudança de paradigma, ou seja, preocupações epistemológicas, identificar a concepção de ciência. Esta mudança de paradigma significou uma nova forma de fazer pesquisa, ou seja, ocorre um declínio das pesquisas quantitativas, e buscam maiores esclarecimentos sobre a formação profissional, as dificuldades da educação física, currículo, avaliação, metodologias. Na década de 90 permanece a preocupação sobre as questões epistemológicas que permeiam a educação física, até porque ela encontra-se ainda numa fase de definição epistemológica, além da tentativa de desvelar as abordagens metodológicas, abordagens disciplinar, abordagens temáticas.

OBJETIVOS DA PESQUISA

- 1- Descrever a população objeto do estudo, isto é, as dissertações, tipificando-as segundo técnicas de pesquisas utilizadas, área de concentração e ano das produções discente.
- 2- Analisar as implicações epistemológicas das abordagens desvelando a partir delas o conceito de educação física, educação e movimento humano.
- 3- Identificar se as pesquisas estão voltadas a produção do conhecimento para o Esclarecimento/ Compreensão de uma determinada realidade ou para Intervir na realidade.

Para desenvolver o segundo objetivo as abordagens metodológicas foram classificadas inicialmente, à maneira de hipótese de trabalho, em três correntes que nos parecem as mais gerais e, a partir de seus fundamentos epistemológicos, significativamente diferentes. Essas abordagens metodológicas são: as empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas, e as crítico-dialéticas.

Já para o terceiro objetivo, optamos pela sistematização proposta por DEMO(1994), que classifica quatro tendências de pesquisas que são as seguintes: teóricas, metodológica, empírica e prática.

Pesquisa prática para DEMO caracteriza-se por apresentar um compromisso de intervenção direta na realidade, por teorizar a prática, produzir alternativas concretas, por comprometer-se com soluções e proporcionar e contribuir com soluções práticas para os problemas da educação física escolar.

Tendo definido o nível de análise inicial, sentimos a necessidade de um instrumento de análise como meio de organização. Optamos e adaptamos o instrumento utilizado na pesquisa de GAMBOA (1987), denominado **ESQUEMA PARADIGMÁTICO**. Este instrumento de análise permite apreender cada pesquisa na sua totalidade, possibilitando uma integração entre os

elementos comuns a qualquer pesquisa científica. Através do ESQUEMA PARADIGMÁTICO, é possível desvelar/elucidar grupos de pressupostos. Os níveis utilizados no nosso estudo são: técnico, metodológico, teórico/prático e gnosiológicos.

- a) **nível técnico:** fez-se um levantamento das pesquisas científicas a partir das áreas de concentração, procurando elucidar as temáticas, nível educacional e técnicas de pesquisas;
- b) **nível metodológico:** identificação das abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas através das hipóteses de trabalho;
- c) **nível teórico/prático:** identificar e classificar as supostas sugestões, idéias, recomendações e propostas de intervenção na educação física escolar.

Para a classificar as propostas das pesquisas construímos o instrumento denominado como **TÓPICOS DISCIPLINARES**, que tem a seguinte estruturação:

- tópico administrativo/político/legislação
- tópico epistemológico/filosófico
- tópico metodológico/prático
- tópico didático/pedagógico
- tópico teórico

- d) **Pressuposto Gnosiológico:** a partir das abordagens metodológicas procuramos elucidar os conceitos de **Educação, Educação Física e Movimento Humano.**

Passos e procedimentos que possibilitaram a construção deste texto:

- 1) levantamento dos cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil (48);
- 2) investigação dos temas, área de concentração, data de defesa, orientador e síntese de cada pesquisa;
- 3) definição da temática das pesquisas;
- 4) delimitação dos 4 cursos UFSC, UFSM, UFRGS e UNICAMP.

Círculo de Análise

Nessa fase de análise utilizamos conceitos, noções e outros elementos abstratos que o desenvolvimento da pesquisa científica nos oferece como esquema de elucidação do conceito de Educação, Educação Física e Movimento Humano a partir das abordagens metodológicas identificadas nas pesquisas.

Abordagens Metodológicas

A análise científica utilizada na proposta desvelou as seguintes abordagens: *Empírico-analítica* (52%), *fenomenológico-hermenêutica* (32%) e *crítico-dialética* (16%)

- a.1) **Primeira tendência das pesquisas empírico-analítica:** propõe uma discussão teórica ou desenvolvimento metodológico numa perspectiva crítica, mas com uma metodologia voltada para as realidades empíricas sustentada pelas ciências naturais.
- a.2) **Segunda tendência das pesquisas empírico-analítica:** as pesquisas amparadas tanto na discussão teórica quanto na fase do desenvolvimento experimental pelos princípios das ciências naturais.
- b) **Fenomenológico-hermenêutica:** utilizaram as análises de texto, abordagens descritivas, buscando muito mais o entendimento do que a interpretação a partir de abordagem histórico cultural. As pesquisas são estudos de análise de situações relacionadas com a educação física nos três níveis de ensino, procurando desvelar o entendimento de jogo, esporte, competição, coordenação, coeducação, lúdico, regras e formação profissional de educação física.
- c) **Crítico-dialética:** as pesquisas deste grupo demonstraram uma preocupação em investigar a formação profissional de educação física. Buscaram reexaminar os pressupostos no tocante as práticas em educação física, principalmente relativas ao ensino, ao currículo. Suas pretensões são basicamente identificar relações, entre os sujeitos sociais e estruturais e o que está sendo observado na escola e universidade, estabelecendo uma relação destas observações com a

macro estrutura da realidade imediata, no qual o professor enquanto mediador tem a função de desvelar as falsas ideologias na sociedade e que interferem na educação e educação física.

Análise das Áreas de Concentração

A classificação das áreas de concentração foi organizada pela opção ou registro de matrícula da área de concentração e não especificamente ao campo de sua pesquisa ou aos princípios e métodos de um ou outro campo de conhecimento. No nosso estudo identificamos 10 áreas de concentração, confirmando segundo Savian as “flutuações epistemológicas” nos programas de pós-graduação em Educação.

Perfil multidisciplinar das produções científicas

Consideramos como abordagem disciplinar o enfoque predominante que se refere as hipóteses e aos objetivos das pesquisas analisadas. Pedagógica (48%), Psicológica (16%), Biológica/Ciência do Exercício (4%), Treino/Desportivo (4%), Administrativo (4%) e Sócio-Antropológico (24%).

CONCLUSÃO

- ⇒ As abordagens metodológicas empírico-analítica foi predominante nos cursos de pós-graduação em educação, embora tendam a diminuir nos últimos quatro anos, apresentando um crescimento significativo das abordagens fenomenológico-hermenêutica e as crítico-dialética.
- ⇒ Verifica-se um declínio das pesquisas quantitativa e um crescimento das qualitativas e menos experimental.
- ⇒ Se compararmos os resultados obtidos no nosso estudo com a pesquisa realizada por GAMBOA (1987) em relação as abordagens metodológicas, percebemos a mesma progressão interna.
- ⇒ As pesquisas apresentam algumas dificuldades, principalmente no entendimento da relação teoria e prática. Na primeira dimensão, percebe-se um crescimento significativo quanto aos pressupostos teóricos, mas por sua vez, tem encontrado dificuldade de garantir uma prática sustentado por esta teoria crítica, ou seja, a construção de uma Teoria Pedagógica Interventora numa perspectiva dialética entre a aproximação com a realidade e a abstração da realidade.
- ⇒ Constatamos nas pesquisas analisadas que a indefinição epistemológica da educação física, acabou gerando limitações quanto aos encaminhamentos na perspectiva de um proposta de intervenção para a educação física escolar.
- ⇒ As pesquisas discutem com muita competência as implicações, políticas, sociais, os aspectos pedagógicos da educação física escolar, sua legitimidade, procurando desvelar os conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação e motivação. Mas o limite destes trabalhos ocorre no sentido de permanecerem quase que com exclusividade a nível das recomendações gerais, mudança das variáveis nas pesquisas e acabam não apresentando orientações para a construção de novas ações metodológicas sustentada por uma Teoria Pedagógica para a educação física escolar.
- ⇒ Existe um grande distanciamento entre o profissional universitário/ pesquisadores e os professores de primeiro e segundo grau. Para superar este distanciamento propomos um nova forma de fazer pesquisa.
- ⇒ Os programas de pós-graduação em educação e educação física devem assumir uma postura e compromisso também de incentivar a produção de pesquisas que buscam apontar novas ações metodológicas.
- ⇒ A mudança de paradigma, nas pesquisas em Educação com temas voltados para a Educação Física só vão aparecer a partir de 1985, o que não sustenta que, inicialmente se previa, de que

- o profissional da Educação Física começou a buscar na pós-graduação em Educação ou nas Ciências Humanas e Sociais novos referenciais teóricos, a partir dos anos 80.
- ⇒ As pesquisas na sua grande maioria, reivindicam que a educação física deva ser mediada por uma Teoria da Educação.
 - ⇒ Quanto aos conceitos de Educação, Educação Física e Movimento as pesquisas analisadas apresentaram as seguintes conclusões:
 - Educação:** é uma necessidade humana e deve ter a perspectiva de elucidar e contextualizar os valores éticos/políticos, culturais por intermédio de uma práxis esclarecedora, possibilitando os sujeitos se tornarem críticos/criativos/emancipadores.
 - Educação Física:** ressentem-se de um referencial epistemológico e deve estar comprometida com pressupostos educacionais e que o binômio Educação/ Educação Física seja a diretriz de toda a prática escolar.
 - Movimento Humano:** é reconhecido como objeto da Educação Física, mas percebe-se a dificuldade de demarcar sob qual o referencial teórico que deve orientar o Movimento Humano na educação física escolar. As pesquisas não apresentam metodologicamente como desenvolver uma Educação Física Escolar mediada pelo Movimento Humano.
- A respeito da metodologia de ensino-aprendizagem mostram-se favorável ao processo que supere o ensino diretivo/tradicional e que seja mediado pelo paradigma do diálogo.
- ⇒ As pesquisas na sua quase totalidade apresentam recomendações e reflexões para as questões cruciais da educação física escolar, mas ressentem-se de uma metodologia interventora/prática, suas idéias permanecem a nível global transferindo os problemas e soluções para outras esferas de Educação.
 - ⇒ Constatou-se que as pesquisas ao aproximar-se das Ciências Humanas e Sociais, ampliaram sua visão de, homem, sociedade, educação, ciência e educação física.
 - ⇒ As pesquisas analisadas também demonstraram evolução quanto a sua temática. Enquanto na década de 70 estava preocupada em quantificar as produções científicas e as técnicas, metodologias, teorias, pesquisas defendidas, etc. Na década de 80 o interesse pelo enfoque epistemológico teórico e filosófico.

Referência Bibliográfica:

- DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. Caderno de pesquisa. São Paulo, v.55, p.76-80, 1985.
- _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 1991. 120 p.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) Filosofia e História da Educação, UNICAMP.
- _____. Pesquisa em Educação Física – as inter-relações necessárias. Motrovivência, n 5, 6, 7, p.34-46, dez. 1994.
- GAYA, Adroaldo Cezar Araújo. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa – uma abordagem epistemológica. Portugal, 1994. Dissertação de Doutorado – Ciências do Desporto – Universidade do Porto.
- GONÇALVES, Aguinaldo, VIEIRA, Paulo César Trindade. Uma caracterização da produção científica da área de educação física e esportes no Brasil: avaliação do conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico. Revista brasileira de ciências do esporte, Campinas, v.10, n. 2, p.50-59, jan. 1989.
- PELLEGRINI, Ana Maria, ARAÚJO, C G Soares et al. Avaliação e perspectiva da produção científica em educação física metas e prioridades para o triênio 1987-89. Revista de educação física e desportos artus, Rio de Janeiro, n. 20, p.31-35, dez. 1987, a.

SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Mestrados na educação física no Brasil – pesquisando suas pesquisas. Dissertação de mestrado. Santa Maria : 1990.

VERENGUER, Rita de C G. SANTOS, Dalberto Luiz de. Kinesis, Santa Maria, n. 8, p. 49-64, 1991.

Endereço: Paulo Carlan, UNIJUÍ, Rua São Francisco, 501, Ijuí – CEP 98700 000 – RS

GTT.11.3. SOBRE A MOTRICIDADE HUMANA

Wilson do Carmo Júnior*

Considerações Primárias

Não estaríamos sendo pretensiosos se tentamos criar um espaço humano a partir do espaço que o corpo ocupa na sua anatomia. Precisaríamos apenas de um referencial novo, ou seja, compreende um fenômeno original do tato: o que liga o corpo ao mundo é apenas o ar. Essa ligação me estende com o resto das coisas. Tão próximo de mim está o meu contorno, que se interpõe como fronteira ilimitada e que as relações de espaço ordinário não transpõe jamais. Elas não estão desdobradas uma com as outras, mas sim envolvidas. Da mesma maneira que o corpo na sua totalidade não se resume a uma reunião de células, órgãos, ou sistemas de funcionalidade, não tenho a posse material de um organismo e sim eu sou a existência orgânica¹.

Podemos compreender a motricidade como um conceito primordial de expressão corporal, tanto orgânica como psíquica. A motricidade antecede o ato motor, que por sua vez fornece o gesto complexo como tradução perpétua em linguagem visual, das impressões cinestésicas e articulares. A rigor, ato e pensamento se estruturam onto e filogeneticamente, ou seja muito além da configuração físico-química.

A motricidade mais profunda está na linguagem, uma espécie de jogo humano primordial, talvez o primeiro entendimento humano na sua comunicação com o mundo. Poderíamos entender a linguagem como sendo a *casa do ser*, o jogo mais profundo, o vaivém lúdico, o lugar polissêmico entre a palavra e as coisas, uma relação dialética entre aparência e realidade.

Nos fenômenos da natureza e da cultura, na trilha do comportamento humano e animal, há uma motricidade peculiar, produto de um sentimento de estar em movimento como prazer singular e aparente; objetivado pelo rigor das tensões e relaxamentos, e subjetivado pelo acaso do desejo do ser corporal. Talvez o ser corporal seja pré-existente ao ser cultural, mais humano e existencial do que o conceito que tornou a justificativa racional simples explicação. Da relação humana com a existência, pode ter nascido o conceito puro de *motricidade humana*, tendo como fundamental um problema filosófico, pois, é admissível que o conceito de ato e potência exige saber e vigor. Fora de simples aparência, essa paráfrase aristotélica é tão complexa quanto o conceito de ser humano no *jogo da vida*. Não parece fazer sentido, *aparentemente*, trazer à tona o profundo sentido que é o jogo humano significa movimento humano. E uma vez que a motricidade humana é uma resposta à dinâmica lúdica mais primitiva que conhecemos, representada pelo conceito mais primitivo do *jogo humano*², lembremos que

"o jogo é a criatividade finita da dimensão mágica da aparência, a determinação conceptual do jogo em termos ontológicos remete às questões cardinais da filosofia, à especulação sobre o ser e o nada, o parecer e o torna-se".

Trata-se de uma possibilidade filosófica de sustentar o motor humano como seu impulso para o jogo, que ganha forma pelo contato fantástico e imaginário, com a dialética de mover e ser movido; a troca anticartesiana de sujeito e objeto, interno e externo..., na polissemia e na transcendência de imagens objetivamente existentes.

* Professor Assistente do Departamento de Educação Física - IB - UNESP - Rio Claro - SP

¹MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1994.

²BUYTENDIJK, F.J.J. O jogo humano. In: *Nova Antropologia, o homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo, Editora USP, Vol. 4, 1977.

A Motricidade e o Mundo Vivido

Tentemos agora demonstrar o papel do conceito de corpo na sociedade contemporânea suas considerações mais significativas mo que diz respeito a realidade humana. "*Toda existência humana, independente da forma que assume, é existência representada*"³. A representação corporal como discurso, na vida social contemporânea, tem o mérito de apresentar aos homens sua corporeidade absoluta. Contida nos ginásios, nas piscinas, nas praias, nas passarelas, nas academias, o espectro corporal ascende a problemática do corpo como entidade além da fisiologia.

Digna de nota, toda atividade corporal compreende uma atividade física e vice-versa. Entretanto, parece insustentável para muitos obter êxito na busca do padrão estético mostrado pelo triunfo do marketing. O que nos apresentam as publicidades são as realidades e as aparências concretas do modelo de homem que a cultura criou, um cuidado corporal plastificado destituído do humano. Um paradoxo da representação humana, o que parece dicotômico na oposição corporeamente aparece como totalidade na realidade existencial: o corpo supostamente perfeito pelo exercício físico é danificado pela consciência que o levou a fazê-lo. A rigor, o corpo belo não se sustenta pela cultura que o criou, pois, edificados pelos modelos e matrizes perde-se no fundamento do seu papel social, individualiza-se no narcisismo niilista. Vê-se a "comédia humana" na sua representação e repetição mais exemplar nos jogos, nas corridas, nas modalidades esportivas criadas como variantes optativas. Perdemos a noção de *motricidade* e de *jogo*, matrizes originais fundadas na necessidade estética e moral de estarmos no mundo vivido. Visto nas estruturas das classes sociais, enquanto a fundação de "obras ginásticas" oferecem atividade física para encurralar a morte e preservar a juventude, sempre atraentes e "recasáveis" as elites, a massa aceita a decadência do corpo como algo que parece ser inútil lutar, reconhecendo os limites inerentes ao controle humano sobre o auto aperfeiçoamento. Para estes, o curso do desenvolvimento social, que existe na natureza e no corpo refletem os elementos trágicos da vida e da história humana.

Para cultura contemporânea, resta redescobrir a realidade corporal como realidade humana, redescobrimo a potencialidade corporal existente na nossa magnitude mítica e poética. Postular o exercício dos *ritos de passagem* em cada fase da existência como quem busca sempre a iniciação-renovação, nascimento e morte dos instantes ontológicos. Essa reaproximação com o primitivo que há no homem revelará a primeira existência física: o nascimento. Daí, a *com-vivência* envolverá incessantemente as mudanças do regime ontológico e estatuto social⁴.

Corporeidade e o poder, corporeidade e esporte, corporeidade e a arte, parecem ser unidades indivisíveis de natureza e conceito, estatutos de uma ecologia verdadeira numa ontologia original. Digno de nota, a realidade humana se humaniza na realidade corporal como postura estética, refletindo a sexualidade e a violência como pólos desconexos. Ainda que no inconsistente individual e coletivo, a fundamentação simplista de um discurso que se abre em premissas para representações mais rigorosas acerca do homem corporal.

A corporeidade humana parece esta exigindo um novo paradigma estético. Para tal há uma necessidade de considerar a subjetividade, pois os diferentes registros sobre a cultura corporal jamais mantêm relações hierárquicas obrigatórias, fixadas definitivamente. Quanto de trata de referendar o corpo humano como um conceito, parecem surgir infinitos paradigmas estético presos a uma objetividade, que concorrem entre si para justificar a representação que o homem precisa. Talvez seja por isso que o poder-corpo se apropria do homem através do esporte, da dança, das ginásticas, e do conceito de saúde. Daí a necessidade de fortalecer o fenômeno da

³SARTRE, in: Buytendijk, F.J.J. *O jogo humano* op. cit.

⁴ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1992.

subjetividade e desenquadrar a realidade corporal da mecânica cinesiológica isolada do simbolismo e da poética existencial.

Referir-se ao corpo humano como conceito não exclui o organismo, pelo contrário, um fenômeno releva o outro na subjetividade, e os sentidos do corpo revelam o homem na sua totalidade estética. Esse fator estético ocupa um lugar na história, sobretudo na ação sobre o corpo. Assistimos durante séculos o adestramento da beleza e do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação sumária e secundária do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo para assegurar o domínio dos padrões técnicos e práticos da vida quotidiana.⁵

A ginástica, a premissa original onde o corpo humano ultrapassa por si mesmo o espaço ontológico, e que autoriza o indivíduo a exercer o domínio do esforço e autoconhecimento se renova a cada instante para não perder o vínculo primitivo da ludicidade e da beleza. Muito embora o exercício físico, que conduziu o indivíduo a um desejo obcecado de modelar a massa muscular através de um trabalho metucioso, obstinado, insistente nas academias, ainda não ultrapassamos a fronteira do poder que criou os padrões. Falta-nos a intenção de *fazer* ginástica, pela necessidade estética e lúdica que só encontraremos redescobrimo a subjetividade implícita na intenção de *fazer*. Essa redescoberta está na caracterização daquilo que é visível e móvel, capitado no tecido do mundo material no momento exato que respiro, transpiro e provoço um efeito de modificação e reorientação das minhas necessidades. A anatomia nos indica o fenômeno plástico, a cinesiologia nos indica o fenômeno móvel, e a ginástica nos indica a humanidade orgânica que se constitui no exercício como *processo*, o percurso que a minha intenção propõe. Aí está, seguramente, um conceito de esforço e de exercício, invisível e subjetivo. Estas contingências e outras semelhantes, sem as quais não haveria a motricidade, por simples soma de atividades não provoca efeito de exercício. Tanto quanto a transpiração, a inspiração é a segurança da intenção e aquilo que a perpetua.

"A animação do corpo não é a reunião de suas partes, uma contra outra - nem, aliás, a descida no autômato, de um espírito vindo de outro lugar, o que ainda suporia que o corpo é sem interior e sem "si" ". Um corpo humano aí está quando, entre vidente e visível, entre tateante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão, faz-se uma espécie de recruzamento, quando se ascende a centelha do sensciênte-sensível, quando esse fogo não mais cessará de arder pega, até que tal acidente do corpo desfaça aquilo que nenhum acidente teia bastado para fazer".⁶

A Motricidade como a Arte de Ser Educação Física

No mundo acadêmico da Educação Física, estamos diante de um problema de identidade, não sobre o que diz respeito a *profissão* que ela representa como resposta social, pois, de forma simplista todos sabem o que é educação física. A dúvida recai sobre a estrutura conceituais que podem determiná-la e caracterizá-la como profissão ou área de conhecimento. Parece ser emergencial, entretanto, determinar os estratos universais da *physis e da tecné*⁷ que relevam seu significado cultural, para que seja legitimada e reconhecida por sua competência, sobretudo naquilo que é revelado no sentido antropológico.

⁵FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro., Editora Graal, 1979, p. 146.

⁶MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro, Griffo Edições, 1969,p.38.

⁷A *physis e a tecné* representam o sentido primordial, que na formação da cultura ocidental, determinaram o espaço humano na construção do mundo natural e artístico, como entidades da distintas, e que seria na Paidéia o sentido da matéria e do espírito. In: JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem* Grego. Brasília, Ed.UnB, 1986. p.650.

Nestes termos, há uma preocupação explícita em focalizar na educação física os pressupostos originais, que podem ser compreendidos como uma *cultura da educação física*. Reorientando e redescobrimo uma *prática* efetivamente humana, explicitamente representada pela ginástica *com a* dieta, da higiene *com a* saúde, do esporte *e a* dança *com a* arte. Dificilmente sustentaremos um referencial absoluto desses termos fora da filosofia.

Da complexidade uma prática abrangente e interativa, a educação física tem o domínio de um discurso que parece ser próprio. Porém, se dilui diante das armadilhas conceituais que orientam sua eficiência, e que nos permite perguntar: A Educação Física está a procura da humanidade do homem?

Em cada uma das modalidades em que a educação física é representada, somente na cultura contemporânea, podemos afirmar que se trata de uma *prática* característica e efetivamente da profissão *Educação Física*, responsabilizada por um profissional da *Educação Física*. Entretanto, o que parece ser sublime se transformou em escatológico, o que talvez tenha dado origem à famosa acusação de que há mais transpiração que inspiração no esporte que é profissão, na dança que é apenas coreografia, no lúdico que é trabalho, e na saúde que simples aparência.

Curiosamente, através da *cultura*, a educação física pode ser identificada como um fenômeno contemporâneo, desde a etimologia da palavra, até seu significado ontológico. Circunscribe no seu corpo de conhecimento um conteúdo que se interpõem com outros fenômenos da cultura, onde se registra como destaque as atividades *corporais* e de *movimento*.

Nesse particular, o corpo e o movimento estão representados nos esportes, nas atividades expressivas, nas atividades lúdicas, anunciando a problemática do corpo humano como um conceito e como um organismo. Como significado dessa anunciação contemporânea, o *homo aestheticus* é espectro corporal da experiência sensível, o ideal de *saúde* e de *corpo belo*. Numa contraposição ao ócio, vê-se diante da opressão do trabalho, uma a intenção humana que clama pelo *homo ludens*. Pela evidência da violência e individualismo, redescobrimos a necessidade de um *homo politicus*. Com tais exemplos podemos entender que os conceitos referentes à *atividade corporal* e *atividade motora*, preconizadas nas diversas especialidades que a educação física estuda, necessitam de serem ampliados por uma correlação filosófica. Por analogia, seria interessante um esforço que permita reinterpretar a *corporeidade* e a *motricidade*, nas mesmas circunstâncias em que o *humano* se ampliou em *humanidade*. Prevê-se um referencial estético, lúdico, e político, que pode ser vital para situar a educação física como uma *entidade* interessada na *humanidade* do homem.

Estamos perdendo de vista um dos patrimônios mais visíveis da educação física, que é o sentido polissêmico que há em cada experiência corporal vivida, e no mais intenso e original conceito de *práxis*. Dessa experiência, se destaca uma comunhão entre o vigor e o saber, a *experiência sensível* e *inteligível* de uma *motricidade* além do universo mecânico. É nesse sentido que nos ocupamos de um espaço filosófico que pode ser transcendido para um conceito original de *educação física*. Há, nesse particular, um reencontro com um corpo filosófico, sociológico, e psicológico, produto da *atividade* humana que se complementa como *atividade física*, reconhecendo-a e identificando-a com a *cultura* geral.

O sentido dinâmico da *cultura corporal*, por assim dizer, não pode ser uma retratação moderna da *experiência motora*, estampada e maquiada pela *plastificação dos músculos*, das vitaminas, dos aparelhos, e dos espelhos. Pode e deve ser considerado como um referencial específico, muito particular da educação física. O corpo humano *vivido* na *Educação Física*, deve ser considerando uma particularidade singular da cultura corporal inerente a uma cultura do movimento. Os conceitos originais de *corpo* e de *movimento* que se constituíram através da prática do exercício, da ginástica, do esporte, da dança, vieram, antes de qualquer embaço simulado para obtenção de prêmios. Devemos nos reconduzir ao ideal olímpico pelo seu significado ontológico. Pelos ritos de passagem que possivelmente se transformou em esporte,

pelo totemismo que possivelmente se transformou em atividade lúdica e dança, e pela experiência ecológica que se transformou em saúde.

Essas possíveis transformações edificaram um conceito de corpo, vinculado a um conceito de ser humano, onde o objetivo sempre foi *viver*. É nesse sentido que nos é dado a permissão de *filosofar* educação física, quando em cada uma das suas práticas, nos revela o mesmo edifício: o mundo vivido. No sentido contemporâneo, surge como resposta a essa filosofia os termos *rendimento, interdisciplinaridade, identidade, teoria e prática, totalidade*. Como referencial, na forma e na estrutura conceptual, o *corpo* já se expandiu em *corporeidade* e o *motor* humano em *motricidade*, sem que nos fosse dado o menor aviso. Essa referência, talvez seja o sinal e o símbolo para a redescoberta do *organismo* filosófico. Pode ser uma resposta da filosofia à *educação física* que estamos ainda por conhecer e praticar, ou oferecer um acréscimo conceptual inusitado sobre o sentido da *atividade física* como filosofia, afirmar, talvez um dia, *uma educação física da filosofia*.

Esta postura parece não ser novidade para aqueles que *teorizam*. Entretanto, o que parece ser novidade é a forma de interpretar o sentido da filosofia para a Educação Física. Sobretudo, quando uma interpretação *nova* escapa dos métodos e dos modelos tradicionais de investigação, tanto filosófica quanto científica, tanto artística quanto religiosa, na forma e na estrutura dos fenômenos a serem observados. Deve-se ter ainda como premissa, a visão do interpretante: o *professor de educação física, o referente* com toda sua subjetividade e tudo quanto circunda o seu mundo vivido, na profissão, na vida pessoal, dentro e fora do mundo acadêmico, dentro das escolas, das academias, dos clubes, dos hospitais e em todos aqueles lugares onde pré-existe a educação física circunscrita num mundo natural e objetivo.

Um professor ou profissional de educação física deve abordar o corpo e o movimento humano também como *cultura da sua cultura*. Traduzir seu referencial de ser humano, como *entidade natural e cultural, como fundamento da história que o criou*. Compreendendo e ser compreendido como consciência da necessidade humana de *experiência*, legitimada pelo roteiro adquirido pela descoberta do sabe, do conhecimento, da linguagem, e do corpo. Estar envolvido com a *prática*, porém, também como responsável pela divulgação da cultura individual e coletiva. Essa transformação não ocorre num instante imediato programado de última hora, assim como não podemos inventar um *referente* profissional digno de nota. Há, entretanto, na reflexão filosófica o amparo cultural que desobstrui a mentalidade medíocre e acrescenta a luz. Uma tentativa concreta de superar o estigma da ignorância *profissional* que se formou no cotidiano e na base conceptual da *cultura* da educação física.

Em toda e qualquer atividade de movimento corporal explorada pela Educação Física sobrevêm uma premissa antropológica e filosófica, onde se registra uma transformação de *conceitos* em *valores*, dos *valores* em *comportamentos*. Na prática, deveremos atingir o *estilo de vida* das pessoas, decorrente da noção clássica de transformação e transcendência. Significa perceber, que a distância entre o *conceito* e o comportamento do ser humano é muito próxima. Sem essas reflexões, a nova dança, o novo esporte, a nova ginástica, e as novas formas de atividade lúdica, serão apenas reproduções coroadas pela ditadura do marketing e sustentada por um *pré-conceito* de originalidade. Quanto às aplicações e os efeitos dessa *novidades*, entrarão no círculo mercadológico do *corpo*, maquiadas por uma *reflexão secundária*, dominadas pelos métodos sempre repetitivos e pelos modelos sempre limitantes.

Considerações Finais

Tentar explicar a motricidade humana fora do deleite ontológico que preconiza a existência humana é o anúncio da morte daquilo que poderíamos entender como Educação Física.

"Há séculos, em um ponto perdido no universo, banhado pelas cintilações de inúmeras galáxias, houve um dia um planeta onde animais

*inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o instante mais arrogante e mentiroso da história do universo, mas foi apenas um instante. Depois de alguns suspiros da natureza, o planeta se congelou, e os tais animais inteligentes tiveram de morrer".*⁸

A Educação Física não morreu. Pelo contrário encontra-se em perfeito renascimento. Um argumento espúrio talvez, contudo, repleto de coragem intencional na medida em que o discurso sobre a motricidade humana incorpora uma realidade motora até então nunca revelada. Esporte, ginástica, dança, ludicidade, elementos de natureza filosófica muito pouco trabalhados enquanto configuração de um conteúdo do conceito de Educação Física. Não podemos nos esquecer que antes mesmo de ser *esporte*, o gesto esportivo já simbolizava uma categoria da existência em toda cultura corporal do ocidente, como fenômeno estético, moral e ético. À ginástica talvez tenhamos mais filosofia que fisiologia a ser explorada. Considerando que não *haveria possibilidade alguma de ser triunfante se o sentido ontológico da ginástica estivesse deslocado do sentido ontológico de exercício de pensamento*. Portanto toda motricidade inerente à corporeidade, requer por antecipação ontológica o rigor do conceito de fazer exercício com a consciência. A Dança foi a mais antiga e provavelmente a forma mais primitiva de expressão humana, portanto traduzindo expressividade em linguagem corrente. Repousa aí um universo conceptual que só faz sentido se dele extrair-mos a natureza mais primitiva do conceito de motricidade humana. Não há motricidade sem o uso corrente da linguagem, não há corporeidade sem o uso corrente de signos e símbolos de um movimento humano primordial cosmogônico. Quanto a atividade lúdica, estamos a procura de um jeito de brincar que está, primitivamente oculto no ato de sobreviver. Em toda configuração lógica que compõe a necessidade lúdica, antecipadamente surge o *ato mágico inexplicável desprendido, ritualizado, na perfídia*

Não há sinal de sobrevivência de uma Educação Física subordinada à razão e destituída de emoção. Em cada modo *explicativo*, cientificamente elaborado para justificar a motricidade humana há uma intenção pré-existente que não requer explicação e sim sentido. Em cada gota de suor desprendido da transpiração nos esportes, na ginástica, na dança, ou no ato lúdico, podemos descrever uma *inspiração transcendental*. Em cada atitude humana para tentar explicar a motricidade humana nasce um precedente para a morte do conhecimento puro.

Bibliografia:

- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1994.
- BUYTENDIJK, F.J.J. O jogo humano. In: *Nova Antropologia, o homem em sua existência biológica, social e cultural*. São Paulo, Editora USP, Vol. 4, 1977.
- SARTRE, in: Buytendijk, F.J.J. *O jogo humano* op. cit.
- ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro., Editora Graal, 1979.
- MERLEAU-PONTY, M. *O olho e o espírito*. Rio de Janeiro, Griffo Edições, 1969.
- NITZSCHE, F. *Le livre du philosophe: étude théorétiques*. Paris, P.U.F., 1962.

Endereço: Departamento de Educação Física - IB - UNESP.

Av. 24 A, 1515 - Bela Vista - Rio Claro - SP - CEP - 13506-900 - Fone - (019) 5340244 r. 160
Cel. (019) 9846234

⁸ NITZSCHE, F. *Le livre du philosophe: étude théorétiques*. Paris, P.U.F., 1962, p.76.

GTT.11.4. A ATIVIDADE FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA CORPOREIDADE NA GRÉCIA ANTIGA

Luiz César Teixeira dos Santos*

Resumo: *O presente trabalho tem o objetivo de discutir questões ligadas à forma como foi construída a corporeidade na antiga Grécia, tomando como referência os trabalhos de dois poetas do período (Homero e Hesíodo), nos quais fica explicitado o modo de existência e as influências que o mesmo exerceu sobre as atividades da época e o corpo dos indivíduos. A relação entre as atividades necessárias à manutenção da sobrevivência e o tipo ideal de homem, eram uma constância para o grego e, de fato, isto tinha um fator determinante sobre o padrão corporal. Dessa forma parece ser importante que a Educação Física resgate essas questões ao tratar de sua própria história, uma vez que o pensamento e a forma de ser daquele período histórico ajudaram a construir os alicerces do mundo ocidental.*

Analisar a corporeidade na Grécia Antiga implica fazer uma leitura de todo o modo de vida pelo qual os gregos se organizavam e a partir do qual nascia a necessidade de um corpo forte, uma musculatura de combatente e uma estética guerreira, pois as constantes lutas e guerras exigiam-lhes estes requisitos.

Ao reportarmos-nos ao corpo do herói grego não podemos entendê-lo enquanto um padrão corpóreo intencionalmente forjado pelo homem individualmente, a partir de sua vontade. Temos que analisá-lo no contexto da época, onde o corpo forte e bem formado assume uma dimensão coletiva e responde às necessidades práticas daquele período histórico.

Quando estudamos a Grécia do século IX ao século VI antes da era cristã, observamos a emergência de cidades guerreiras cuja base na qual seus habitantes eram educados voltava-se para a formação de uma índole forte e combativa. Seus cidadãos eram preparados para honrar sua linhagem e jamais fugir do combate. É este espírito de guerra entre diversas tribos que habitavam o território da Antiga Grécia um dos principais fatores que contribuem para o nascimento do corpo do herói como padrão socialmente necessário. Todavia, não podemos esquecer que a própria subsistência, em todos os sentidos, inclusive a prática da agricultura em uma região acidentada, cultivada com o mínimo auxílio de animais e/ou utensílios agrícolas (ferramentas), predominando o uso da força e trabalho humanos, também foram fatores que determinaram a formação de um determinado biotipo de homem apto a responder às suas necessidades concretas.

Para entendermos melhor a temática abordada, analisaremos algumas questões presentes em dois autores (Homero e Hesíodo) que vivem nos períodos Homérico e Arcaico, respectivamente. Tentaremos refletir sobre a concepção de homem que se evidencia na forma como o corpo é retratado por esses dois personagens, analisando cada um deles, traçando paralelos entre ambos e identificando as mudanças ocorridas na transição de um período para outro.

N'A *Ilíada*¹ o perfil do herói retratado por Homero se equipara a um semi-deus, suas conquistas e façanhas são fruto de sua índole guerreira e da bravura ostentada por um corpo condizente com tal perfil. Nas palavras de Homero podemos notar os predicativos que valorizam e acompanham o sujeito herói:

"Os Troianos aproximaram-se como aves, soltando gritos semelhante aos dos grous [...] os aqueus, porém, avançaram em silêncio, com ardor no coração,

¹ A *Ilíada*, escrita por Homero por volta do século IX a. C., trata-se de uma belíssima obra que retrata a guerra entre gregos e troianos.

dispostos a ajudar uns aos outros. [...] avistou-o avançando a largos passos adiante das hostes, como um leão se sente feliz quando avista uma grande carcaça, encontrando, faminto, um cervo de largos chifres ou uma cabra selvagem, e vorazmente a devora, ainda que os velozes cães e os robustos caçadores o ataquem...” (p. 51)

“... o veloz Aquiles persegue Heitor [...] assim como um cão expulsa um gamo de seu esconderijo” (p. 381).

A partir das citações acima podemos notar também que na epopéia grega o homem é comparado aos grandes animais, principalmente àqueles que, por seu tamanho ou voracidade, representam o poder supremo na lei da selva. É por esta razão que alguns líderes heróicos entre os gregos tinham seu nome relacionado à figura de leões, javalis, touros e outros que ostentam força, coragem, agilidade, sagacidade, destreza e outros requisitos que, para o homem grego, no período homérico, eram fundamentais à sobrevivência. Nessa época histórica cada homem estava condicionado por forte ligação aos traços de família. Suas lutas, conquistas ou derrotas eram compartilhadas por seu grupo familiar ou “linhagem” à qual o guerreiro pertencia. Dessa forma, as vitórias nos embates eram comemoradas com festins que normalmente envolviam algumas atividades (jogos) que apresentavam características de provar a destreza e habilidades dos participantes. Como exemplos podemos citar as corridas a pé e as pelejas com lanças. Amiúde, os mais destacados entre os homens faziam questão de participar das provas e demonstrar suas potencialidades atléticas. Personagens como Agamenom, Ulisses, Heitor e Aquiles, citados por Homero, são exemplos desses homens vistos como heróis e considerados semi-deuses.

A tradição de valentia e a honra do tempo homérico fazia com que mesmo o corpo de um herói morto em batalha fosse respeitado pelo adversário e honrado nos funerais por seus pares. O próprio combatente, diante da batalha, se lhe exigia uma postura honrosa e de respeito. Heitor (n.º A Iliada) deixa isso claro quando se dirige à Aquiles e diz que:

“Já não mais fugirei de ti, filho de Peleu, como antes fugi três vezes em torno da cidade de Priamo, sem poder enfrentar-te. Agora, porém, meu espírito impele-me a parar e enfrentar-te. Abater-te-ei ou serei por ti abatido. dirijamo-nos aos deuses, que serão as melhores testemunhas e fiadores das combinações. Eis que não te mutilarei horivelmente se Zeus me der a vitória e eu tirar-te a vida. Depois de te haver despojado de tua gloriosa armadura, Aquiles, devolverei teu corpo aos aqueus. E faze tu o mesmo” (p. 382).

Observa-se que o corpo do herói era sempre respeitado, vivo ou morto, porque nele estava materializado, na mais sublime expressão humana, a figura do semi-deus.

Outro ponto de destaque é o fato desse período histórico da humanidade ter sido berço do nascimento dos primeiros Jogos Olímpicos, sendo estes datados por volta de 776 a.C. e coincidindo com a época dos fatos relatados por Homero. Esse paralelo é importante para o presente estudo porque podemos relacionar o padrão de corpo exigido para o “homem homérico” com o padrão cultuado pelos “desportistas” antigos. Todavia, embora tenham semelhanças físicas e o ideal de corpo para ambos seja o do herói, é necessário entender que o homem guerreiro age muito mais instintivamente, devido à necessidade de sobrevivência. Ao contrário, o “desportista” age com intencionalidade e planeja para alcançar a vitória. A emergência dos jogos olímpicos, de seus participantes e campeões, parece estar intimamente ligada ao desaparecimento da figura do herói pelo fato daqueles, ou seja, dos “desportistas”, serem a expressão de que havia homens que podiam se dar ao luxo de não mais combater, e sim, competir. Entretanto, ao se analisar o conceito ou o padrão de corpo do grego, entre os séculos IX e VI antes da era cristã, torna-se mais importante entendê-lo no contexto do qual faz parte, sendo que, é a partir do mesmo que

passa a ser elaborada a imagem, a forma, enfim, a concreticidade daqueles homens. Ao falarmos da representação do corpo durante os séculos citados faz-se ainda necessário ressaltar que a forma humana, na mais bela expressão que conhecemos, começou alcançar realismo, harmonia e equilíbrio capazes de perpetuá-la até nossos dias, principalmente a partir do século VII a.C., quando os artesãos iniciam suas descobertas com o mármore em suas esculturas. Os artesãos e poetas do período procuravam transferir para suas obras a realidade vivida. Através da observação destas, seja no campo arquitetônico, demonstrando uma engenharia fascinante, ou nas esculturas e desenhos em cerâmica, que mostravam temas mais intimamente ligados à vida cotidiana, fica visível a força mágica do “homem homérico”. Todavia, o mais alto grau de desenvolvimento grego, na capacidade de representar a forma humana, se deu a partir do século V a. C., período este que não pretendemos abordar neste estudo.

Passaremos agora a analisar a expressão que o corpo assume em Hesíodo, poeta arcaico que vive em um momento de transição e profundas mudanças sociais. Hesíodo talvez possa ser considerado um marco entre o período homérico e o advento do período clássico, pois aponta claramente as novas diretrizes de seu tempo e se ressentia pela forma que a sociedade começava a se organizar.

Pelo fato de descrever de modo realista o momento em que vive, momento este em que o trabalho, e não mais a guerra, começa a ser visto como a forma ideal para se conseguir bens e melhorar as condições de existência, Hesíodo é considerado o “primeiro poeta do trabalho”, chegando a afirmar que “por trabalhos os homens são ricos em rebanhos e recursos e, trabalhando, muito mais caros serão aos imortais” (p. 45).

O fato de a guerra deixar de ser a forma principal de acumular riquezas e motivos de honras e venerações aos seus participantes, fez com que o corpo, preparado para a batalha, deixasse de ser uma necessidade. *O corpo e suas representações vão se transformando. A musculatura exercitada nos combates cede lugar ao desenvolvimento físico correspondente aos trabalhos do camponês.*

Por volta do século VII, a Grécia começa a viver um período de transformações na forma de pensar e produzir sua existência. A formação das Cidades Estado e a necessária organização das mesmas, assim como o distanciamento da guerra nos moldes anteriores, leva os gregos a se voltarem cada vez mais para o desenvolvimento das cidades e das potencialidades econômicas e culturais, tendo como mola propulsora e fator primordial desse desenvolvimento social o trabalho. Este assume o centro para o qual deve convergir os esforços humanos, pois o entendimento que se tem é de que o trabalho é a forma mais honrada e sublime para agradar aos deuses e conquistar segurança e o bem estar pessoal, além de garantir melhores condições de vida para os familiares daquele que trabalha com afinco.

O fato de o trabalho assumir uma dimensão importante na vida do homem fez com que o corpo desse homem acompanhasse os novos determinantes sociais. Dessa forma, observa-se no período arcaico diversas manifestações humanas que exprimem novas atitudes em relação ao corpo, além do início de uma tomada de consciência do mesmo. Não só Hesíodo, mas diversos poetas arcaicos revelam as mudanças que estavam tomando forma na sociedade grega, entre as quais podemos destacar (além da importância do trabalho) as seguintes: O fato de a morte em batalha já não ser motivo de lembrança honrosa pelos concidadãos do guerreiro, uma vez que o mesmo tinha maior valor vivo enquanto força para ser aplicada na cidade; a subjetividade ganha importância em detrimento do “coletivo tribal” do período homérico, dessa forma as pessoas passam a viver intensamente as exigências pessoais do seu presente; a justiça torna-se importante para regular os desejos dos indivíduos; há um aumento gradativo do desregramento e da corrupção. Estes aspectos, entre outros, passam a fazer parte do modo de vida, contribuindo com a formação de um novo homem e, conseqüentemente, um novo padrão de corpo que já não se

equipara à perspectiva homérica. O corpo se enquadra ao novo homem que passa a contar com a forma histórica do trabalho. A partir de então o homem adquire um novo corpo que responde por novas necessidades e que padece das novas condições que a vida lhe impõe. Hesíodo fala, com um certo pesar, da raça de homens que labuta e padece, sofrendo no próprio corpo os ditames do cruel, mas necessário, trabalho.

Com a mudança de uma sociedade eminentemente guerreira para uma sociedade voltada para a produção humana a partir do trabalho, o grego tem aumentada a sua expectativa de vida e começa a ter consciência da própria velhice, trazendo à tona conseqüências duras, mas ao mesmo tempo belas. Ou seja, com o afastamento da guerra o homem tem maiores chances de uma vida longa e tranqüila. Entretanto, a oportunidade de envelhecer também oportuniza a visão do próprio envelhecimento.

Nos pontos destacados até aqui é possível identificar vários elementos que diferenciam, e deixam transparecer, o modo de vida e a organização dos gregos durante dois períodos que antecedem a época dos grandes filósofos dos últimos séculos antes de Cristo. As formas assumidas pelo corpo ou mesmo tatuadas nele a partir da lógica que a realidade encerra, podem ser resumidas fazendo-se alguns paralelos entre aspectos que diferem as épocas homérica e arcaica. Em Homero o corpo tem seu padrão pautado nas formas do herói, que por sua vez responde às necessidades da vida guerreira. Em Hesíodo o corpo deixa de ter como exigência o biotipo forte e robusto, tal qual animais, e passa a prevalecer o corpo rústico, desajeitado, sem muitos reflexos, sujo, lento e passivo, voltado para o trabalho. Em Homero o corpo é a fonte da vida, pelo menos enquanto arma para garantir a sobrevivência, e por isso ele era sempre respeitado. Em Hesíodo a fonte da vida é o trabalho, se o homem não se voltar para o mesmo, passa a ser motivo de desonra e vergonha. Nesse período, a forma física dos homens muda pelo fato das condições concretas para a sobrevivência mudarem. Pode-se notar o surgimento de dois tipos básicos de homem: O camponês e o aristocrata. O primeiro revela uma corporeidade que não se constitui em ideal de beleza para os aristocratas da época. Estes, devido às condições dadas, podem buscar nos jogos e na prática atlética o ideal corpóreo do herói, por isso há uma semelhança entre “desportista” e herói. Isto significa que a modelagem do corpo, ainda que o corpo do herói seja o tipo ideal, passa a ser feita de modo diverso, ou seja, a modelagem que os aristocratas encaminham é através dos jogos, da ginástica, da caça... A modelagem que aqueles que perderam riquezas encaminham é a do trabalho (e que se aproxima do corpo dos escravos que começam a se multiplicar na sociedade grega). Desta forma, duas novas alternativas vão modelar a corporeidade: A ginástica e o trabalho. A ginástica para os ricos, o trabalho para os que perderam a fortuna.

Finalmente, gostaríamos ainda de ressaltar que o estudo e a reflexão sobre os modelos de organização social que existiram na Grécia, possibilitam apreender melhor o desenvolvimento posterior da humanidade e entender os caminhos que a sociedade (principalmente no ocidente) trilhou desde então. Nesse sentido, parece ser de fundamental importância para a Educação, de modo geral, e para a Educação Física, especificamente, a análise sobre a forma como o homem homérico e arcaico se organizava com vistas a produzir sua existência e o modo pelo qual isto se refletia em seu corpo. A Educação Física precisa considerar que a forma de viver e se organizar de uma sociedade é o que determina o modelo corporal considerado ideal, assim como as atividades a serem efetivadas em sua prática pedagógica. A história nos mostra que, em uma época dominada por guerras, o tipo ideal de homem é o guerreiro. Em outra, onde predomina a agricultura, o modelo passa a ser o do “agricultor” e/ou camponês. De modo geral é o “trabalho” dominante que dá conformação ao corpo e cria o modelo ideal a ser

Bibliografia:

- AUBRETON. Robert. "Introdução a Homero". SP: Difusão Européia do Livro/ EDUSP; 1968.
- HESÍODO. "Os Trabalhos e os Dias". Trad. de Antonio Gonzalez Laso. Aguilar; 1973.
- HOMERO. "A Ilíada" [Narrativa]. Rio de Janeiro; Ediouro; s.d.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Líricos Griegos. Elegíacos y Yambógrafos arcaicos" [Siglos VII - V a. C.]. Barcelona; Alma Mater; s. d.

GTT.11.5.CONSTRUINDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, O CORPO NA IDADE MÉDIA

Vilson Aparecido da Mata*

Resumo: O presente trabalho faz parte de um estudo maior e pretende resgatar uma parte da história da construção da consciência sobre a corporeidade. Tomando a trajetória humana a partir de processos que geram a necessidade de organizações sociais que se modificam com o movimento histórico, é possível compreender a relação que o homem tem consigo nos diferentes períodos. Para a Educação Física, tal resgate é importante na medida em que proporciona ao professor melhor entendimento dos processos determinantes de seu momento e que influenciam, mesmo que inconscientemente, sua prática. Na Idade Média foram objetivados entendimentos a respeito do corpo que ainda hoje se fazem notar e só podem ser compreendidos e/ou superados na medida em que se compreende a Idade Média no conjunto de seu pensamento, sua visão de mundo, seu "antes e seu "depois".

Ao falarmos sobre como era tido o corpo no período histórico que situamos como Idade Média (séc. VIII ao séc. XIII d. C.), importa que tenhamos dois cuidados: O primeiro é tentar compreender, da melhor maneira possível, qual era o discurso medieval, ou seja, como o homem medieval via o mundo, sob que perspectiva se dava seu entendimento da realidade que o cercava. Isso porque, como ser histórico, o homem não tira suas atitudes do nada, ou do vácuo do destino ou coisa que o valha, como ser histórico, o ser humano é social, sua visão de mundo não é fruto de uma individualidade, é um processo coletivo que constrói o mundo e é construído por ele em um movimento que pode, muitas vezes, ter retrocessos. O ser histórico não é, de modo algum, um ser que evolui sempre.

O segundo cuidado a ser tomado nesta exposição é que, para entender a percepção do homem medieval sobre si mesmo, é necessário que tal entendimento esteja situado numa prática social e que seja comparado com aquilo que aconteceu antes de sua época. Isso implica procurar compreender porque a nova ordem (cristã) necessitava negar a ordem antiga (grega) para se instituir e depois, como seu discurso torna-se conservador de uma ordem estabelecida. O entendimento do porquê de uma ordem emergente negar a precedente justifica-se porque só podemos entender o discurso medieval, em seu nascedouro, se pudermos entender contra quem tal discurso estava se colocando. No caso dos primeiros padres, o discurso se colocava contra o racionalismo anterior, preconizando uma ordem mais voltada à experiência mística de um deus uno.

Tais cuidados possibilitam, a nosso ver, compreender a construção da consciência do "eu" através das relações que o homem medieval tinha com o corpo.

A concepção de homem muda da Antigüidade para a Idade Média, e com ela a concepção de corpo. Na Antigüidade, o homem era criador, dominava as coisas da natureza, era capaz de se desenvolver para a guerra, para a lavoura, para a *Pólis*. Era capaz de criar leis e códigos de honra, de respeitar o inimigo como um igual e de juntar opostos. "O homem é a medida de todas as coisas". Os deuses apenas ordenam o mundo. Está no homem o potencial para o bem e para o mal, ele é uno com os deuses, que são sua expressão no mundo supra sensível. Assim como os homens, os deuses são falíveis, contêm o bem e o mal. O encontro entre as qualidades e os defeitos dos seres é a *Justa Medida*. Para o grego, o corpo era utilitário enquanto conformado ao mundo vivido, através do corpo ele se relaciona com o mundo e com os deuses, o

* Graduado em Educação Física e mestrando em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

corpo é preparado para a guerra, para o jogo, para a *Pólis*, para as relações com as pessoas. Era um corpo vivido e pensado, um corpo sensual e sensível. Acima de tudo, era um corpo social vivido no momento presente, para o qual o sofrimento e o trabalho são condições humanas, mas o sofrimento deveria ser evitado e o trabalho, por mais doloroso e desagradável que fosse, era condição para conquistar melhores condições de vida¹. O homem da antiguidade é materializado em um corpo que constrói o mundo, que é capaz de expressar o belo naquilo que é útil ou prazeroso, que é objeto de apreensão artística, que domina a natureza e a conforma, mas que aos poucos vai percebendo que é conformado também por ela. Justa Medida.

Ao passo em que vai se adiantando no tempo, os gregos formam um império e, como tudo, sua civilização encontra o apogeu, a decadência e a morte. Por mais determinista que possa parecer, é o processo que se dá com as civilizações. À medida em que degenera, o império grego sofre invasões, perdas, derrotas e, por fim, é conquistado. Com a decadência, o homem vai, aos poucos, mudando a visão que tem de si mesmo. O desagregamento da sociedade, a soberba da riqueza, o gosto pela violência, a concretização da miséria, da humilhação (tornar-se escravo, perder bens), da desesperança... Tudo isso são características da decadência das formas de viver da Antiguidade, tudo isso acaba por tornar o homem um ser vil perante ele mesmo, de medida de todas as coisas, passa a ser carente, humilhado, esfomeado, perverso, invejoso, caluniador, imoral, enfim, mau. Fica pronto o cenário histórico que sinaliza com o advento de uma nova ordem, uma nova concepção de ser humano.

Para a nova ordem se estabelecer, é preciso negar a anterior, chamada agora de pagã. A nova ordem nasce negando o desrespeito pelo outro, a crueldade, a injustiça... Ela nasce trazendo esperanças a quem estava humilhado, dá afeto aos injustiçados, consolo aos esfomeados. A destruição da sabedoria pagã é necessária na nova ótica porque seu conhecimento construiu as injustiças, desvirtuou as pessoas, foi dom de Deus mau utilizado. A racionalidade é negada porque os profetas, testemunhas da verdade, são mais críveis, não precisam recorrer às demonstrações filosóficas. A filosofia que não glorifica Deus é mentirosa.

Deve-se mudar os costumes de acordo com os dogmas da nova ordem, ou seja, viver em função do deus uno e aceitar os ensinamentos de seus mensageiros, levar a vida para além do material, perseguir a morte através de uma vida santa, pois a morte, que para o herói grego era o prêmio por uma vida trágica, passa a ser, para o cristão, a entrada para a vida eterna, o prêmio pelas fadigas de uma vida de sofrimentos, o sono reconfortante que só será interrompido no juízo final.

A vida terrena é uma projeção, o concreto (material) é provação, estágio de passagem para a verdadeira vida que está em outro lugar, no Paraíso. Tudo que se faz na vida terrena é tomado como medida para a salvação. O deus único é cuidadoso, tudo vê, tudo sabe, cada sofrimento tem sentido de provação, purifica a alma e prepara para o "reino dos céus".

Com este pensamento permeando as relações entre os homens, é forjada uma visão de mundo compartimentada. A noção de que o ser material é imperfeito e a percepção de que há uma natureza perfeitamente ordenada que o envolve leva à reflexão sobre a existência de um criador que estabelece tal diferença. Antes o mal e o bem habitavam os homens e os deuses, agora o bem está separado do homem. Deus é expressão da perfeição, o mal está na materialidade humana, é o homem, seu corpo, suas sensações. A partir disso, temos que o homem medieval vivia projetando sua existência para um mundo imaterial. Para ele, o visível e o invisível eram igualmente reais, a

¹ O trabalho não existe, como conceito, para os gregos. A expansão do império proporciona a procura e a valorização de atividades diferentes da guerra, tais como o comércio, a navegação, a lavoura, etc. Desempenhar uma atividade que garantisse a sobrevivência passa a ter sentido quando nascem classes sociais na Grécia Antiga. Para o rico, o ócio demonstra a fartura da riqueza. Para o pobre, "trabalhar" é a única forma de sobreviver. Esta divisão se acentua na medida em que o império se degenera.

diferença é que o visível (material) tinha conotação de pecado. Se a morte é um prêmio, uma passagem, então a mortificação do corpo vivo é a santificação. O monastério é o exemplo de vida santa. Lá o monge reza para calar seus pensamentos, lá ele flagela o corpo na tentativa de calar suas sensações. Como modelo que ensina a melhor maneira de conduzir a vida, o exemplo dos monges é seguido pelo fiel leigo, este ora (reza) para afastar maus pensamentos, peregrina por longas distâncias, faz jejum, evita o sexo nos dias santos (e havia muitos) para disciplinar o corpo. O corpo, material, é invólucro da alma, imaterial, esta é perfeita e pura, mas é consumida pelos pecaminosos vícios daquele. Logo, o corpo deve ser exposto ao sofrimento para purificar-se. Temos então que, de condição humana a ser superada, o sofrimento passa a ser penitência do corpo material, suas vozes (sensações) devem ser caladas para não macular mais a alma.

Na Idade Média é preciso negar tudo que é material, inclusive a sensação corporal, porque o visível não é objeto de reflexão. O afastamento do material e do real é a busca pelo conhecimento do mundo ideal, do além, do "Reino dos Céus". Logo, a negação do corpo é uma necessidade uma vez que a premissa que leva ao conhecimento de Deus é a negação do material, do sensível. Os auto flagelos, a dor, a negação dos sentidos são a premissa levada a extremos.

Enquanto se institui como a nova ordem, a Igreja nega a razão (Agostinho). Quando passa a ordem dominante, ela afirma seu poder mostrando como a razão leva ao conhecimento de Deus (Tomáz de Aquino). Logo, toda filosofia que não revela a sabedoria divina passa a ser herética. A razão deve levar ao entendimento de que Deus é o criador e a Igreja a depositária da verdade no mundo material. Aquilo que não está com a Igreja está contra ela, e contra Deus.

Se Deus é o criador, sua onisciência construiu o mundo tal como é, sem possibilidades de mudanças. Assim, foi Ele quem criou a riqueza e a pobreza, a ventura e a miséria, e distribuiu entre os homens conforme merecimento tudo aquilo que cada um tem. A Igreja não precisa mais lutar para se instituir, já está enraizada, não é mais a consoladora dos infelizes. Agora a Igreja é a executora da ordem divina, e esta promove a divisão entre os merecedores da felicidade e aqueles que devem sofrer para expiar seus pecados, foi a ordem divina que criou os senhores e os servos. Está lançada a pedra fundamental sobre a qual se desenvolve o feudalismo e as relações servis. O senhor feudal está convicto de sua graça divina, o servo não sabe o que seria de sua vida sem o seu senhor. Por outro lado, segundo a lógica medieval, se Deus é criador, tudo a Ele pertence, Ele é o grande senhor deste feudo chamado mundo, nada seria dos servos sem o criador. A Igreja, não esqueçamos, é a instituição que administra os interesses de Deus na terra, logo, ela pode bem cobrar por seus serviços, exigir que se devolva ao criador um pouco daquilo que Ele generosamente distribuiu para que seja dividido entre os necessitados, é a caridade, sem a qual os ricos não salvariam suas almas. Com isso, a Igreja amplia sua riqueza, era detentora de grandes extensões de terra e de um poder político tão grande quanto.

O corpo servil é obediente, conformado à sua situação no mundo. Neste momento, duas formas de ver o homem subdivide a visão que as pessoas têm delas mesmas na Idade Média: Uma é a do senhor feudal, do bispo... do rico, enfim; outra é a do pobre, do camponês, do servo. Para este, o corpo é útil para o trabalho, que expressa toda indignidade humana, pois o material, o mundo concreto, é tido como vil e pecaminoso. Para o camponês não há prazeres, pois o prazer é corporal e ofende a Deus. Através do trabalho mortifica o corpo, engana os sentidos, falseia as sensações. A razão da vida do camponês é servir ao criador e ao senhor que foi escolhido para ele. Mesmo a percepção da beleza é má, porque conduz ao prazer. A fealdade é, para o pobre, condição de existência na vida terrena, garantia de expiação dos pecados e possibilidade de encontro com o criador na outra vida. Aliás, o camponês sequer tem direito ao próprio corpo, pois ele é propriedade do senhor feudal, como tudo. Ao corpo resta a dor e a aceitação, a dor do sofrimento com a brutalidade da vida, com a doença, com a fome, com a miséria, com a inconstância do clima e tudo o mais; e a aceitação de que tudo isso é inevitável, fruto de uma

vontade superior que conhece os pecados e as faltas cometidas pelos homens, uma inteligência onisciente que sabe o que vai no íntimo do pensamento e que dá a penitência conforme o erro.

E há o corpo do rico, não de todo afastado dos dogmas da Igreja, não totalmente imune à lei divina. Entretanto, com maiores facilidades proporcionadas por seu divino merecimento. Os ricos formam uma casta que troca trabalho por proteção. O camponês trabalha e, com uma parte de sua produção paga ao senhor feudal, que domina o uso da terra, das matas, dos caminhos, pela proteção contra salteadores ou visitantes hostis. O corpo do rico é o corpo modelo, o corpo preparado para ser o que é: Líder, senhor, dono do corpo servil. É um corpo que pode se dar ao luxo dos prazeres (todos eles corporais): O prazer da caça, uma vez que já não precisa dela para sobreviver; o prazer da comida, pois o rico tem de sustentar sua nobre posição demonstrando fartura; o prazer do jogo, todo tipo de jogo, jogos de cartas, de adivinhação, as justas e, acima de todos, os jogos do amor, da sedução, do desejo. A luxúria, negada, ocultada e mesmo condenada é, para o rico e para os expoentes da Igreja prática comum, logicamente evita-se que tais atividades caiam no conhecimento do povo que, embora saiba, não se manifesta. Através da caridade, o rico pode expiar seus pecados, aumentar seus créditos com o criador. São os ricos que contribuem para a construção de santuários suntuosos onde se registra a generosidade com que os senhores tratam as coisas santas e o próprio poder que a Igreja desenvolveu. O corpo perdoado é livre para voltar às orgias, aos jogos, à glotonice e tudo mais, seu feudo no céu está garantido na indulgência comprada.

O corpo do rico pode, inclusive, ser belo. Não foi Tomáz de Aquino que asseverou que a beleza e a bondade são a mesma coisa? Porém, não nos enganemos. Para o ilustre dominicano o bem se subdividia em: Adequado, útil e agradável (In OSBORNE²). Para o corpo, o belo deve ser agradável à percepção e à contemplação. O belo é modelo de bondade para o corpo rústico, é inspiração para suportar a dor de existir. Até mesmo a obra de arte expressa a ordem dominante e ensina ao fiel sobre as passagens importantes na vida dos profetas e, principalmente, na vida do salvador. O caráter metafísico do pensamento medieval vem expresso em obras de arte onde o corpo bom é o corpo supliciado e santificado. O corpo masculino é o corpo do Cristo que suporta o sofrimento, que dá a outra face, que morre e ressuscita. O corpo feminino é o da virgem, nascida para a maternidade, conformada com a ordem imutável das coisas, submissa à autoridade do Deus Pai (masculino). Falar sobre a função pedagógica que a obra de arte assume na Idade Média requer um espaço do qual não dispomos, exige a elaboração de outro trabalho. No entanto, saber que o pensamento medieval pode ser encontrado nas manifestações artísticas da época nos dá a noção da concepção de mundo e do que vai no imaginário do homem da Idade Média.

A Igreja avança em poder, um poder ideológico que atinge as relações entre as pessoas, e um poder proveniente de sua imensa riqueza. Tal era o poder e a riqueza da Igreja que lhe foi possível criar a Inquisição. Embora destinada a punir aqueles que se aliavam ao “Diabo”, a Inquisição é uma poderosa arma política no sentido de que mantém, e mesmo, amplia o poder da Igreja através da eliminação de qualquer possível oposição. Aquilo que não está com a Igreja está contra ela. Partindo do pressuposto de que o cristão deve acreditar no inferno, de que o suplício do corpo purifica a alma e de que a Igreja é a instituição que cuida dos interesses de Deus na terra, está pronta a base na qual a Inquisição se desenvolve. Vejamos: Se acreditar no “Diabo”, e no “Inferno”, é premissa cristã, acreditar que há pessoas que se aliam ao “príncipe do mal” é mais do que lógico dentro de uma época em que o material e o imaterial se confundem. Se o suplício do corpo purifica a alma, o corpo é imperfeito, logo, será alvo do “Diabo”, supliciando

² Em seu livro “Estética e Teoria da Arte” (1970), Osborne mostra três trechos da *SUMMA THEOLÓGICA* que ilustram o pensamento de Tomáz de Aquino a respeito do bem e do belo, trechos e comentários estão nas pág. 125 à 128.

o corpo, liberta-se a alma para o descanso eterno. Se a Igreja é o braço de Deus, é dela a função de cuidar das pessoas que se deixaram possuir pelo mau.

Mas, há um outro componente importante na fundação da Inquisição. É o fato de ela ganhar força no momento em que a Igreja se vê mais ameaçada. Torna-se, assim, a Inquisição em uma espécie de estratégia de força para garantir a supremacia de uma ordem que se vê degenerando. Quando uma forma social está ameaçada de morte, ela tende a acelerar suas formas de defesa. Pode-se, olhando para a Idade Média com a distância dos séculos, dizer que a Inquisição foi, também, uma forma de defesa da qual a Igreja lançou mão. Defendeu-se atacando.

Voltando ao corpo, na Inquisição ele é supliciado na câmara de tortura, pois o suplício do corpo liberta da influência do mal. O corpo interrogado aguarda o dia e a hora de seu suplício, é destruído lentamente, humilhado através da dor que redime a alma de seus equívocos. É posto diante do inquisidor que só deve satisfações ao Papa, tem poderes absolutos. É o corpo do poder, o corpo dominador e domador dos corpos inquiridos. É o dono do conhecimento teológico, é o conhecedor dos exorcismos que expulsam os demônios, é o eliminador de bruxas. Quando o corpo do poder se encontra com o corpo inquirido, é fácil saber quem vai abusar de quem. Segundo a lógica da Inquisição, se o "Diabo" tem poderes sobre aquilo que é material, como o corpo, por exemplo, também é capaz de dar poderes excepcionais àquilo que domina, sufocando a alma pura e divina. Isso justifica a tortura, pois ao corpo das bruxas e bruxos eram imputadas capacidades sobre humanas. Eles tinham grande força física, aparentavam menos idade do que tinham, fornicavam com demônios (incubos e súcubos), etc. Logo, o corpo deve ser posto à prova sob as formas mais extremas. O corpo feminino era o mais visado, talvez porque seja o mais misterioso para o homem medieval (e a Igreja era dirigida por homens). O corpo feminino tem ciclos que coincidem com os da natureza (as 9 luas da gravidez, por exemplo), é potencialmente mais suscetível ao pecado porque a mulher é ingênua, é perseguido pelo Diabo porque procria. Além de ter sido Eva quem foi! Para o pensamento medieval, o corpo feminino era mais pecaminoso, ele excitava os desejos de prazer, e o prazer é potencialmente muito revolucionário para ser comum a todos. Estes são alguns dos motivos que levam à morte milhares de mulheres na Idade Média.

Mas, a Inquisição é também um sinal de decadência do domínio que a Igreja tem sobre os homens. Quando uma ordem necessita manter-se através da força, ela mostra sinais de fraqueza, pois está potencializando suas defesas. Como processo de defesa, a Inquisição é dispositivo de remoção das oposições inoportunas, o corpo questionador é tomado como herético, ameaça aos dogmas da Igreja. E a ameaça é grande! O mercantilismo ascendente, o norte que se rebela e funda outra religião, etc. Um novo homem está sendo criado na forja das relações sociais. O modo de produção da vida está mudando, as expedições marítimas descobrindo outras terras, outras culturas. No seio da própria Igreja há pessoas sensíveis às mudanças. Gente que denuncia as contradições da já velha ordem medieval. Há discursos que perguntam onde está a Igreja dos desesperançados, que procuram limitar o poder do Papa à dimensão da alma, que colocam em dúvida a providência divina. Ora, tirar da Igreja a possibilidade de julgar os atos civis é arrancar uma das bases nas quais ela se funda. É remeter ao poder laico um julgamento que deveria ser divino, é por em xeque o poder absoluto das relações servis. É um processo longo este, mas faz com que o homem mude a visão que tinha de si e do mundo em que vivia. Está nascendo uma nova ordem enquanto a antiga está moribunda. Mas, enquanto nasce, a nova ordem se bate com a anterior, coexistem. O novo luta para instituir-se, o velho para viver mais um pouco.

Nova ordem, nova concepção de homem, nova concepção de corpo. As exigências da nova ordem são de um homem mais ágil, capaz de negociar seus produtos com muitos clientes, viajar longas distâncias a procura de produtos que agradem àqueles a que se destinam. A nova concepção de homem se centra no sujeito, nas suas preferências e sensações, este é o mote do

comércio. que apela à vaidade das pessoas. Com isso, o prazer físico ganha espaço no gosto popular. Ninguém mais deve se privar dos benefícios materiais, o mundo melhor deve ser construído aqui mesmo. na terra. Pequenas vilas se transformam em cidades e em grandes pontos de troca de mercadorias. Com o comércio nascem as primeiras formas de acumulação, com elas, uma nova camada social, os burgueses. Eles vão se tornando cada vez mais influentes na medida em que suas riquezas aumentam.

O corpo da transição da Idade Média para o Renascimento é um corpo em conflito. Não se sabe mais em que acreditar. Embora os dogmas da Igreja estejam profundamente enraizados no imaginário popular, as novidades eram muito sedutoras. O corpo pode, agora, ser adornado, a beleza, que antes era objeto de contemplação (possuí-la tinha conotação de pecado), é agora desejada, a fealdade é tida ainda como castigo, mas pode-se minimizá-la com adereços, e tudo o mais que a vaidade pede. O corpo pode voltar a ser sensual, mas deve trabalhar, ser produtivo, e permanece perseguido. A Inquisição não morreu ainda, mas o pensamento está mudando, ela já não assusta tanto, o poder da Igreja vem sendo reduzido. Livre do julgamento moral, o homem teme agora a justiça civil, retomada da Antiguidade Clássica e adaptada às condições vividas naquele momento. Logo, o homem deveria agir da maneira que julgasse melhor, desde que não confrontasse nenhuma lei.

Como em outras épocas, a Educação colabora para instituir o novo processo social que nasce. Assim como serve para reforçá-lo e reproduzi-lo quando já está instituído. Não foi por acaso que a Igreja se serviu da Educação e da apropriação dos conhecimentos pagãos para tornar sólida sua concepção de mundo. Através da Educação se formava homens capazes de reproduzir pelo mundo conhecido os preceitos da Igreja. Mesmo a Arte é tomada como manifestação pedagógica. Ela ensina ao fiel sobre a vida dos santos, dos profetas e, principalmente, do salvador.

Se procurarmos entender como a educação se comporta em relação ao conhecimento veiculado sobre o corpo através da história, podemos entender as formas atuais de se conceber o corpo nas instituições de ensino. Se entendermos que a história é escrita por muitas mãos, por processos sociais em permanente movimento e repleta de contradições, somos capazes de compreender o momento atual como um processo também em movimento e também repleto de contradições. Ao compreender a Inquisição como uma forma rígida de concepção do mundo, entendemos as formas rígidas que atropelam as diferenças nos dias atuais. Por fim, compreendendo o movimento histórico, torna-se possível compreender o processo atual. O entendimento do mundo passa a ser menos de evolução, mais de história. As conquistas da humanidade são conquistas coletivas, não individuais. As concepções de corpo, a maneira como o corpo é entendido, são construções coletivas que respondem às exigências de determinado momento histórico. O individual e o coletivo são uma só coisa quando em relação dialética com o mundo vivido, tomar as verdades e desejos individuais como modelos leva a equívocos históricos. O “meu” corpo e o “teu” corpo são um só corpo social, histórico, cultural. É síntese das conquistas da consciência humana sobre a corporeidade, construída através dos séculos nos embates, avanços e retrocessos da história. O “eu” só tem sentido porque não existe sem o “nós”. O “meu” corpo só existe porque o “seu” corpo existe e formamos uma comunidade de corpos que se reconhecem uns nos outros como semelhantes e tomando parte no mesmo processo. Conhecer a história do “nosso” corpo é condição para que passamos compreender melhor a visão de mundo que temos.

Bibliografia:

- DUBY, Georges. "A Europa na Idade Média". São Paulo; Martins Fontes; 1988.
- FRANCA, Leonel (trad. e intr.). "O Método Pedagógico dos Jesuítas". Rio de Janeiro; Agir Editora; 1952.
- KRAMMER, H. e SPRENGER, J. "O Martelo das Feiticeiras". Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos; 1991.
- MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. "Discurso Sobre a Dignidade do Homem". Rio de Janeiro; Edições 70; s.d.
- NAGEL, Lízia Helena. "A Morte do Velho". Seleção, organização e apresentação de excertos do séc. I ao séc. V d. C. (em xerox).
- OSBORNE, Harold. "Estética e Teoria da Arte". São Paulo; Cultrix; 1970.
- QUIDORT, João. "Sobre o Poder Régio e Papal". Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes; 1989.
- ROTTERDAM, Erasmo de. "Elogio da Loucura". São Paulo; Abril Cultural [Os Pensadores]; 1979.

Endereço: Rua: Sebastião de Paula e Silva, 473 - Parque Avenida - Maringá - PR..
CEP 87025 - 530 - Fone: (044) 228-4866.

GTT.11.6. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM APRENDIZAGEM MOTORA: HISTÓRIA E PERSPECTIVAS

Cláudio Márcio Oliveira*

Resumo: O presente trabalho busca levantar reflexões sobre a construção do conhecimento científico em Aprendizagem Motora. Para isso fez-se uma retrospectiva histórica do campo de estudo, submetida aos olhares da Epistemologia fornecidos por Francis BACON, Karl POPPER, Paul FEYERABEND e Thomas KUHN. Quanto a BACON e POPPER, suas concepções se mostraram inadequadas para explicar o progresso científico na Aprendizagem Motora. Em relação à FEYERABEND, a revisão não foi conclusiva quanto a sua efetividade, apesar de confirmar alguns aspectos. Já a abordagem Kuhniana se mostrou como a mais satisfatória, apontando uma possível "crise de paradigmas" entre as abordagens ecológica e de processamento de informações. Verificou-se também uma crítica emergente das ciências humanas e sociais às duas abordagens, o que nos leva a refletir sobre o possível surgimento de um novo paradigma, como também apontar considerações sobre a prática científica enquanto prática social.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo levantar algumas reflexões sobre como se deu a construção do conhecimento científico em Aprendizagem Motora. Considerando que a produção do conhecimento científico em um campo de estudo só tem significado a partir do momento em que professores e pesquisadores atuam como *sujeitos* desse processo, espero fornecer subsídios acerca das relações entre Epistemologia e Aprendizagem Motora, apontando seus limites e possibilidades.

Epistemologia: uma breve reflexão sobre a construção/desconstrução de teorias científicas.

Uma das primeiras visões de ciência foi o *indutivismo* que, para CHALMERS(1993) foi a base do empirismo na tradição científica. O indutivismo tem como princípio que a observação, neutra e imparcial, é a unidade a partir da qual se constrói uma teoria científica. No indutivismo " *as proposições de observação formam a base a partir da qual as leis e teorias que constituem o conhecimento científico devem ser derivadas*" CHALMERS(*op.cit.*.p.24). No entanto esta visão de ciência deparou-se com uma série de problemas. Entre eles encontram-se a indefinição quanto ao número de observações e circunstâncias para a derivação da teoria e o fato da própria observação não conseguir comportar 100% de objetividade.

Em função disso, Karl POPPER propõe nos anos 30 um novo critério de cientificidade, denominado *falsificacionismo*. Nesta concepção a ciência não começa com a observação, mas sim com a elaboração da teoria que, para ser considerada verdadeira, deve ser testada pelas proposições de observação. Caso a observação/experimento apresente dados incoerentes com a teoria, esta última passa a ser falsificada(refutada). Baseado neste princípio, uma teoria somente é considerada científica se ela é *falsificável*, ou seja, se *oferece condições empíricas para testar sua falsidade* (CHALMERS, 1993; CARVALHO, 1990).

Um dos pontos comuns pertencentes aos discursos indutivista e falsificacionista está relacionado ao papel decisivo e incontestável da racionalidade na construção do conhecimento científico. De caráter essencialmente normativo, estas visões de ciência propõem regras bem definidas para distinguir a ciência da não-ciência. Todavia, dois novos discursos surgem na

*Licenciado em Educação Física pela UFMG em 1996. Professor da Escola de Educação Física da UFMG.

década de 60, no sentido de contestar esse papel. São eles o *anarquismo epistemológico* de Paul FEYERABEND e a *Estrutura das Revoluções Científicas* de Thomas S. KUHN.¹

Segundo EPSTEIN(1990), FEYERABEND baseou-se em evidências historiográficas e sociológicas para propor a *inoperância de normas universais para a aferição do produto da atividade científica*. Central para a argumentação feyerabendiana é o conceito de *incomensurabilidade*, que está relacionado à falta de compatibilidade entre teorias concorrentes, apresentando premissas, problemas, métodos e até mesmo linguagens totalmente diferentes. Uma vez que são incomensuráveis, teorias rivais não poderiam ser avaliadas sob um ponto de vista puramente lógico. Dessa forma, as teorias passariam a ser fortemente influenciadas por “*fatores externos não-rationais*”². FEYERABEND passa então a defender o anarquismo como pré-condição para o efetivo progresso da ciência (OLIVA,1990).

Contemporâneo a FEYERABEND, Thomas S. KUHN argumenta que o conhecimento não se dá de forma linear e cumulativa, mas sim por trocas sucessivas de visões teóricas. Fundamental para a abordagem Kuhniana é o conceito de *paradigma*, que é definido como “*conjunto de realizações universalmente reconhecidas que por um tempo fornecem um modelo de problemas e soluções para uma comunidade de pesquisadores.*” (KUHN,1970, citado por ABERNETHY & SPARROW,1992, p.8)

A partir deste conceito, KUHN define quatro fases homogêneas do progresso científico. São elas a *pré-ciência*, onde não ocorre a vigência de um paradigma; a *ciência normal*, quando um paradigma define e orienta um campo de estudo, exercendo no mesmo um caráter de manutenção e não de mudanças; a *crise de paradigmas*, quando surge um outro paradigma em oposição ao paradigma dominante; e a *revolução*, em que um paradigma emergente supera o outro e assume a condição de paradigma dominante.

Assim como FEYERABEND, KUHN estabelece que paradigmas rivais são incomensuráveis, e que o resultado da crise também é influenciado por “*fatores externos não-rationais*”. Dessa forma, subestimam o “*poder de fogo*” da racionalidade e da prescrição de normas, ressaltados em BACON e POPPER.

Aprendizagem Motora: buscando compreender a sua construção

Até a década de 40, as pesquisas sobre habilidades motoras eram calcadas no comportamentalismo³, tendo destaque a *lei do efeito* de THORNDIKE(1927, citado por SCHMIDT, 1993). PAIVA(1992) relata acerca dos investimentos, até essa época, em pesquisas de tempo e movimento aplicadas ao processo industrial e em pesquisas voltadas para a seleção e treinamento de pilotos americanos, durante a II Guerra Mundial. Podemos verificar aqui uma forte influência de “*fatores externos*” influenciando o campo de estudo, o que nos leva a crer que as abordagens kuhniana e feyerabendiana são pertinentes, pelo menos nesse aspecto.

Já final dos anos 40 surge um novo campo de estudo que passaria a exercer grande influência no estudo de habilidades motoras. Trata-se da *cibernética* que teve como um de seus precursores Norbert WEINER (1948). Este, por sua vez, definiu-a como “*a ciência que estuda os processos de controle em máquinas e organismos vivos*”(RUIZ PEREZ, 1994,p.24)⁴. A

1 A *Estrutura das Revoluções Científicas* (1962,1970) é a principal obra de KUHN, na qual foi introduzido o conceito de paradigma.

2 Entre os “*fatores externos*” poderíamos citar questões de ordem política, econômica, profissional, ideológica, entre outras.

3 Também conhecido como behaviorismo (do inglês behavior=comportamento).

4 Segundo RUIZ PEREZ(1994, p.24) as investigações de WEINER partiram da necessidade de se criar mecanismos de feedback em engenhos bélicos.¹

cibernética passa então a ser o coração da analogia homem-máquina, responsável pelo surgimento de diversas teorias da Aprendizagem Motora. Entre elas podemos citar:

- A Teoria do Circuito Fechado de ADAMS(1971), que segundo ABERNETHY & SPARROW(1992) foi a primeira teoria consolidada sobre o papel do feedback na aprendizagem motora e controle motor;

- A Teoria do Circuito Aberto, cujo conceito de Programa Motor (KEELE 1968, citado por SCHMIDT, 1982) defendia que todo movimento bem aprendido era controlado *centralmente mesmo na ausência de feedback*.

- A Teoria do Esquema de Richard SCHMIDT(1975,1982) que, introduzindo conceitos como Programa Motor Generalizado e Esquema, buscou se constituir em um modelo híbrido em relação às teorias do Circuito Aberto e do Circuito Fechado(ABERNETHY & SPARROW, 1992). Nesta teoria seriam mantidas as premissas básicas do planejamento central, mas com a idéia de que o Programa Motor Generalizado *teria seu produto modificado e desenvolvido através do feedback*.

No que se refere à concepção de ciência subjacente, há indícios que o indutivismo faz parte do discurso de pesquisadores, pelo menos até a década de 70. ADAMS (1971, citado por KELSO, 1982) faz a crítica aos pesquisadores da área que, ao invés de começarem pelas leis e teorias para encontrar as situações de teste, acabam invertendo o caminho, ou seja, começam estudando habilidades esperando chegar às teorias. No entanto, apesar de estar presente no relato de ADAMS, a efetivação do indutivismo na Aprendizagem Motora não foi verificada nesta revisão. Tal conclusão se faz devido à gama enorme de dados empíricos contraditórios, em particular com relação ao papel do feedback na aprendizagem.

Quanto ao falsificacionismo, este não apresenta evidências nas pesquisas em Aprendizagem Motora. Entre os elementos que nos permitem essa inferência encontram-se a presença de dados empíricos contrários à Teoria de ADAMS, obtidos mesmo antes da elaboração desta sem, no entanto, falsificá-la (LASHLEY,1951; TAUB & BERMAN, 1968, citados por ABERNETHY & SPARROW, 1992). Outra evidência é a contemporaneidade de várias teorias da área (Teoria do Circuito Fechado, 1971; Teoria do Esquema, 1975; Teoria do Processamento de Informações, 1976, Perspectiva de BERNSTEIN, 1967), o que nos leva a crer que teorias concorrentes co-existiram e co-existem em um campo de estudo, sem serem definitivamente falsificadas por dados empíricos contraditórios.

Paralelo às teorias que preconizam a analogia homem-máquina, toma corpo nos anos 70 e 80 uma nova abordagem de estudo do movimento humano. Esta abordagem é conhecida como Teoria dos Sistemas Dinâmicos, também denominada *paradigma ecológico* (SANTOS,1992). Nesta abordagem o movimento é fruto da interação dinâmica entre homem e ambiente e não apenas do Sistema Nervoso Central (SNC). Entre os principais estudos que constituíram esta abordagem encontram-se:

- a Perspectiva de BERNSTEIN (1967) que, face aos problemas de Graus de Liberdade e Variabilidade Condicionada pelo Contexto, introduziu o conceito de Estrutura Coordenativa (TURVEY, FITCH & TULLER, 1982);

- a Teoria da Percepção Direta de GIBSON(1966) que redefiniu a idéia de percepção. Aqui o estímulo já implica em informação, sem a necessidade de um agente epistêmico no SNC.(SANTOS,1992)

Em relação à abordagem feyerabendiana, não podemos afirmar, em função do material revisado, se a "livre escolha entre as teorias" realmente ocorreu. No que tange a abordagem Kuhniana, alguns indicadores apontam a possibilidade desta explicar o progresso científico da área de Aprendizagem Motora. O primeiro deles diz respeito à troca de referenciais teóricos ao longo da história do campo de estudo. Este começou com um referencial calcado no

behaviorista e o homem era pensado em termos de estímulo-resposta. Depois disso o campo passou a ser dirigido por teorias que preconizavam a analogia homem-máquina. Estas, mesmo apresentando divergências, tiveram seus problemas resolvidos pela via da hibridização, não fugindo da referida analogia. Agora esta visão é questionada por uma abordagem que, ao invés de ser baseada nas concepções da cibernética, é originária, segundo PAIVA(1992) de teorias físicas da biologia, da termodinâmica não-linear e da teoria dos sistemas complexos.

Um possível segundo indicador seria a condição de incomensurabilidade ou não entre as abordagens ecológica e de processamento de informações. SCHIFFRIN & SCHNEIDER(1977, citados por ABERNETHY & SPARROW, 1992) chegaram a propor um modelo híbrido em que ações naturais bem aprendidas seriam controladas sem planejamento/representação cognitiva, através do sistema motor, mas com controle cognitivo no início do movimento e em estágios iniciais da aprendizagem. BEEK E MEIJER(1988, citados por ABERNETHY & SPARROW, 1992) não enxergam este processo com tanta simplicidade, argumentando que o background conceitual das duas abordagens é bastante diferenciado. Isto é corroborado por ABERNETHY & SPARROW(1992) que coloca que o suporte empírico das duas abordagens também apresenta muitas diferenças.

Assim, se não podemos afirmar que a abordagem Kuhniana de ciência está correta, podemos, face a revisão, colocar que esta se mostrou a mais satisfatória para explicar a construção do conhecimento científico na Aprendizagem Motora.

As ciências humanas e sociais no estudo do movimento humano: um novo paradigma?

Ao longo deste artigo tivemos contato com uma retrospectiva histórica da Aprendizagem Motora, bem como dos referenciais teóricos que fomentaram seu estudo. No entanto, uma lacuna se fez presente: ao estudarem o ser humano que se movimenta, mesmo levando em conta seu ambiente, estes referenciais não consideraram a dimensão social desse ser humano. Nesse sentido, PAIVA(1992) aborda que, apesar dos avanços alcançados pela abordagem ecológica, esta ainda se prende às limitações das ciências naturais, desconsiderando variáveis histórico-culturais e a subjetividade de quem executa o movimento.

DAOLIO(1989), por sua vez, propõe que o estudo da Aprendizagem Motora considere a Antropologia Cultural. Neste caso, a aprendizagem não se daria somente devido ao potencial orgânico dos indivíduos, mas também às influências culturais que em determinado momento histórico são impressas sobre seus corpos.

Baseado nestas críticas e na retrospectiva histórica do campo de estudo, acredito que uma nova abordagem do movimento humano pode ser construída. Esta, por sua vez, seria submetida às mesmas questões acerca de sua incomensurabilidade com outras abordagens. Caso fosse incomensurável, essa nova abordagem entraria na "crise de paradigmas". Em meio a esta crise, "sobreviveria" ou não, em função de seu poder explicativo e de uma bem sucedida correlação de forças dentro da comunidade científica.

Conclusão

Apesar de não apresentar conclusões definitivas, espero ter fornecido subsídios para se fazer uma reflexão acerca da construção do conhecimento científico na Aprendizagem Motora. Acredito que a filosofia da ciência é de fundamental importância na formação de professores e pesquisadores, seja qual for o campo de estudo.

Neste sentido, deixo o convite para que se aprofunde a busca dentro do campo da Epistemologia, em particular no que tange a relação prática científica/prática social, uma vez que os referenciais em filosofia da ciência encontrados na revisão (BACON, POPPER, FEYERABEND e KUHN) não tematizaram esta relação. Estes, quando muito, abordaram a

influência de “fatores externos” na produção do conhecimento, deixando de lado a recíproca, ou seja, o impacto social que produz a prática científica.

Assim sendo, é preciso pensar que:

“ *Todo ato de pesquisa é um ato político...e quanto mais o pesquisador acreditar no caráter apolítico do conhecimento que produz através da pesquisa, tanto mais será um peão num jogo político cujos propósitos lhe escapam(Alves,1988,p.85).*”

Referências Bibliográficas:

- ABERNETHY, B. & SPARROW, W. The Rise and Fall of Dominant Paradigms in Motor Behavior Research. In: SUMMERS, J. **Approaches to Study of Motor Control and Learning**. Elsevier Science, 1992, Cap.1, p.3-45.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1988.
- CARVALHO, M. Karl R. Popper: a falsificabilidade como critério de demarcação do discurso empírico-científico. In: OLIVA, Alberto(org.).**Epistemologia: A Cientificidade em Questão**. 1ªed.Campinas:Papirus, 1990, Cap.3, p.59-101.
- CHALMERS, A. **O que é ciência, afinal ?** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- DAOLIO, J. Contribuições da Antropologia ao estudo da Aprendizagem Motora.**Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 10, nº2, jan/89, p.65-89.
- EPSTEIN, Isaac. Thomas S. KUHN: a cientificidade entendida como vigência de um paradigma. In: OLIVA, Alberto(org.).**Epistemologia: A Cientificidade em Questão**. 1ªed.Campinas:Papirus, 1990, Cap.4, p.103-129.
- KELSO, J. The Process Approach to Understanding Human Motor Behavior: An Introduction. In: KELSO, J.(org.). **Human Motor Behavior: An Introduction**. 1ªed. Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 1982, Cap. 1, p.3-19.
- OLIVA, Alberto. Anarquismo Epistemológico: última etapa da crítica do ideal empirista da ciência?. In: OLIVA, Alberto(org.).**Epistemologia: A Cientificidade em Questão**. 1ªed.Campinas:Papirus, 1990, Cap.5, p.131-175.
- OLIVEIRA, Cláudio Márcio. **A Construção do Conhecimento Científico em Aprendizagem Motora e Controle Motor: História e Perspectivas**. Belo Horizonte: EEF/UFGM, 1996. (Monografia de Graduação em Educação Física)
- PAIVA, Fernanda. Aprendizagem Motora e Educação Física: Uma Contribuição ao Debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 13, nº3, 1992, p.345-350.
- RUIZ PEREZ, L.M. **Deporte y Aprendizaje: Procesos de Adquisición y Desarrollo de Habilidades**. Madrid: Visor, 1994.
- SANTOS, L. A Mudança de Paradigma no Estudo do Movimento Humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 13, nº3, 1992, p.322-326.
- SCHMIDT, R. **Aprendizagem e Performance Motora: dos Princípios à Prática**. São Paulo: Movimento, 1993.
- _____. More on Motor Programs. In: KELSO, J.(org.). **Human Motor Behavior: An Introduction**. 1ªed. Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 1982, Cap. 8, p.189-217.
- _____. The Schema Concept. In: KELSO, J.(org.). **Human Motor Behavior: An Introduction**. 1ªed. Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 1982, Cap. 9, p.219-235.
- STELMACH, G. Motor Control and Learning: The Closed-Loop Perspective. In: KELSO, J.(org.). **Human Motor Behavior: An Introduction**. 1ªed. Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 1982, Cap. 4, p.23-115.

TURVEY, M.T., FITCH,H. & TULLER,B. The Perspective of Bernstein I: The Problems of Degrees of Freedom and Context-Conditioned Variability. In: KELSO, J.(org.). **Human Motor Behavior: An Introduction**. 1ªed. Hillsdale, New Jersey: LEA (Lawrence Erlbaum Associates), 1982, Cap. 10, p.239-252.

Endereço: Rua Júlio Dias, 195 - Bairro Aarão Reis - Belo Horizonte - M.G. - CEP 31814-240
Fone: (031) 445-2172 (resid.) (031) 441-04-09 (EEF-UFMG)
E-mail: clamoliv@dedalus.lcc.ufmg.br

GTT.11.7. O CORPO E A EDUCAÇÃO FÍSICA^{1*}

Amparo Villa Cupolillo*

Resumo: Tendo por base filosófica o empirismo, o saber da Educação Física consolidou-se baseado na dicotomia teoria/prática, privilegiando os aspectos de ordem prática. Entendendo por teoria a organização e sistematização de dados das experiências cotidianas, não conseguiu formalizar um arcabouço teórico que lhe permitisse legitimação enquanto área de produção de conhecimento. Repassou durante anos práticas corporais sem refletir sobre sua própria produção acadêmica, contribuindo para a consolidação da ordem capitalista na formação do homem forte e saudável adaptado ao processo de produção.

Antes de se discutir teoria e prática na Educação Física faz-se necessário alguns breves comentários acerca desses conceitos numa perspectiva mais global. Assim, para se conceituar essas duas dimensões humanas observa-se de imediato o alcance complexo e, em grande parte, *contraditório* que assumem a maioria das tentativas, bem como a explicação dada pelo senso comum. Numa aproximação inicial é possível detectar que teoria está quase sempre relacionada ao pensamento e prática à ação. Porém, uma das especificidades do ser humano é exatamente a sua condição de agir a partir de um pensamento anterior e nenhuma ação humana acontece desprovida do pensamento do homem que realiza esta ação. Por outro lado, não é qualquer pensamento que pode ser considerado uma teoria.

Otaviano Pereira², ao reportar-se às várias interpretações dadas ao termo teoria, demonstra que, não obstante haver algumas semelhanças em relação a outras fases históricas, com a modernidade este termo assume características peculiares que nos parecem importantes para o contexto deste estudo.

Se nos reportarmos à etimologia, o termo teoria quer dizer originalmente contemplação. Pereira revela-nos que foi nos Jogos Olímpicos da época clássica que pela primeira vez utilizou-se esta palavra. Ela referia-se às pessoas das cidades-Estados que eram enviadas aos jogos como observadores dos seus atletas. Ficavam apenas contemplando o desempenho dos atletas sem interferir diretamente nas competições. Ainda na Antiguidade o termo foi estendido a toda forma de pensamento e abstração, contrapondo-se à ação, à prática. O pensamento lógico-formal deste período não dava conta dos aspectos contraditórios da vida humana e os conceitos adquiriam significados rígidos e absolutos. Assim, da mesma forma que teoria e prática, corpo e alma referiam-se a dimensões humanas opostas, com funções separadas e diferenciadas.

Porém, com a modernidade e a sua nova forma de raciocínio, o significado de teoria e prática ganham sentidos distintos. O método da experimentação entendia por teoria a descrição dos resultados da experiência. O caráter prático invadiu o significado do termo. É certo que se manteve a oposição entre teoria e prática. No entanto, da pura abstração do período da Antiguidade clássica passou-se, com a ciência moderna em sua concepção empiricista, a entender-se por teoria o resultado da aplicação dos métodos empíricos formais. Por outro lado,

* Este trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada "Corpo e espírito. O corpo reificado na Educação Física", apresentada ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no ano de 1996.

* Professora Assistente do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais no Curso de Pós-Graduação Sociedade e Agricultura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² *O que é teoria?* São Paulo, Brasiliense, 1992.

como já foi apontado anteriormente, a concepção empiricista da ciência moderna, apesar de ter sido a hegemônica, não foi a única. O racionalismo, desde que sob o prisma da lógica materialista-dialética, permite-nos desvendar o contraponto da dicotomia entre teoria e prática, encaminhando-o à superação desta oposição a partir da compreensão do conceito de praxis.

Estes dois enfoques perspectivados pela modernidade serão aqui um pouco mais aprofundados no sentido de tentarmos compreender a dificuldade observada atualmente por determinados ramos do saber humano, especialmente a Educação Física, em superar esta oposição.

A compreensão sobre teoria no empirismo pauta-se sobre a idéia de sistematização do real comprovado pela experiência. O objeto do conhecimento deve passar por um tratamento metodologicamente correto e o seu resultado é entendido como uma verdade. O sujeito do conhecimento não interfere nesta verdade ou nos resultados que a experiência alcançou. Nesta concepção, os fatos e fenômenos possuem uma verdade intrínseca que o homem atinge ao utilizar métodos científicos que permitam descobri-las. Para o empirismo o conhecimento humano se constrói a partir das experiências no mundo. O homem vai organizando as teorias na medida em que comprova os fatos e descreve seus resultados, sem interferir ou interpretá-los. Esta forma de conceber o conceito de teoria mantém a dicotomia da época da Antigüidade clássica entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que a reafirma de forma mais eficaz, já que proporciona uma metodologia de caráter científico para a sua formulação. E ainda admite que a aparência fenomenológica dos fatos e a sua essência são a mesma coisa.

Karel Kosik atesta que “a imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob um único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas.”³ E ao entender por teoria a mera descrição ou sistematização de resultados de experiências, considera a prática como uma atividade ou ação humana que não necessita de elaboração do pensamento para ser executada.

Pereira⁴ considera que nem a concepção da Antigüidade clássica, nem a concepção da ciência moderna sob a ótica do empirismo, dão conta de compreender mais aprofundadamente a relação e o conceito de teoria e prática. Se uma exagerou no caráter abstrato e unicamente contemplativo, a outra privilegiou exclusivamente a dimensão da prática e da técnica. Apresenta-nos então, a compreensão da praxis como um coroamento da relação teoria/prática e como questão eminentemente humana.

A praxis pode ser inicialmente considerada como uma prática objetivada pela teoria. No entanto, a ação humana nunca é desprovida de pensamento e isso distingue o homem do animal. Assim, toda atividade pressupõe uma consciência que reflete e permite uma objetividade ou intencionalidade direcionando-lhe. Entretanto, Pereira aponta para o risco de se considerar toda reflexão como teoria. Para ele tanto a simplificação das coisas como a interpretação do mundo pela via do senso comum pode levar-nos a um estado de inconsciência, ou “inocência teórica”, o que dificultaria o acesso à verdadeira praxis.

Neste ponto é possível entender-se por praxis a atividade humana baseada na consciência que, ao agir sobre o mundo, cria-se e recria-se, na medida que faz e transforma este mesmo mundo. Pereira considera que “a atividade humana precisa de um respaldo teórico, crítico, tanto para os avanços dos projetos humanos como para que nos livremos da mediocridade (...) O senso comum também é um mal porque nos esconde ou nos dissimula muitos elementos

³ *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 24.

⁴ *Op. cit.*, p. 65.

básicos à compreensão da realidade, por nos simplificar por demais as coisas na maioria das vezes.”⁵

O homem não conhece a realidade como uma fotografia, mas interage com ela. Para Kosik “a atitude primordial e imediata do homem em face da realidade não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens.”⁶

A discussão destes autores indica que a essência das coisas não é dada imediatamente aos sentidos humanos e por isso, apesar do pensamento estar presente em todas as ações do homem, nem toda abstração pode ser considerada em si uma reflexão que realmente consiga compreender a realidade, ou seja, nem toda abstração é uma teoria. Se por um lado é verdade que o senso comum e a praxis, chamada por Kosik de utilitária, permitem ao homem orientar-se no mundo, por outro a não superação desta via de conhecimento impossibilita ao homem a compreensão da essência da realidade e, portanto, da praxis propriamente dita.

Na verdade esta discussão está vinculada à abordagem de Georg Lukács⁷ sobre a aparência imediata dos fatos e fenômenos nas sociedades capitalistas. A necessidade de reprodução social cria ideologicamente um mundo de aparências onde o essencial está maquiado nas partes fetichizadas e petrificadas historicamente. A condição para conhecê-las realiza-se na medida em que o sujeito consegue separar o fenômeno da sua essência, o que é secundário e o que é essencial, e assim compreender a coerência interna e seu caráter específico. Nesta forma de compreensão da realidade a contradição faz parte da própria essência da coisa e assim não pode ser considerada como erro do sujeito de conhecimento. Ela dá consistência e validade ao real.

Assim também o caráter dialético desta forma de compreensão do mundo entende os fenômenos como partes de uma totalidade que está em constante transformação, o que lhe distingue da sistematização simples dos dados. Esta enxerga o mundo como uma fotografia e a teoria que resulta desta forma de compreensão só pode estar ligada a uma organização de fatos aparentes, estanques e isolados do real. Sua teoria aliena e reifica parcelas do mundo e não consegue explicá-las, pois não permite a dimensão do todo do processo ao qual o seu objeto está vinculado. Kosik chama esta teorização de pseudoconcreticidade e alerta que “a destruição da pseudoconcreticidade significa que a

verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz, se desenvolve e se realiza”⁸, através do pensamento dialético, da crítica revolucionária da praxis da humanidade e do processo ontogênico de criação e realização da realidade humana.

Observa-se que a concepção de teoria está ligada à própria visão de mundo subjacente. No empirismo e no positivismo a relação entre teoria e prática necessita estar dicotomizada e isolada do real. Sua visão de mundo vincula-se ao ideário do modo de produção capitalista em que a compreensão e o acesso à essência do mundo estão mascarados. Não há espaço para as contradições da consciência humana, nem das relações sociais. A abordagem materialista-dialética, por outro lado, busca no movimento contraditório a teoria do conhecimento, sem tentar reduzir o real a concreticidade imediata dos fatos e fenômenos. Parte do pressuposto de que o homem não teoriza no vazio, nem age totalmente desprovido de razão. Assim os termos teoria e prática encontram-se perspectivados na concepção de praxis, que significa a ação humana

⁵ Ibidem, p. 82.

⁶ Karel Kosik, op. cit., p. 9.

⁷ Op. cit.

⁸ Op. cit., p. 16.

embasada na consciência reflexiva do real, ou ainda “determinação da existência humana como elaboração da realidade.”⁹

Pereira ainda acrescenta que “quando acentuamos ou separamos a prática em detrimento da teoria, caímos no praticismo, na visão pragmática ou utilitária da ação humana. Um praticismo que igualmente estabelece a oposição ou cisão entre teoria e prática e só vê a teoria no seu lado *negativo de contemplação* inútil, reduzindo o prático ao utilitário, dissolvendo o teórico no útil.”¹⁰

Baseando-se nesta compreensão da relação entre teoria e prática é possível tentar entender a sistematização do saber da Educação Física dentro do mundo acadêmico. Reportando-se à história de seus cursos a nível universitário no Brasil, observa-se que a dicotomia teoria/prática foi marcante, com nítido privilégio dos aspectos práticos em detrimento dos teóricos. O que se pode observar é que o aumento da demanda deste profissional no momento em que o sistema educacional expandiu-se (início do século XX) de certa forma pressionou a criação de cursos de formação a nível universitário. Os primeiros currículos elaborados estavam calcados em práticas de caráter militar, centradas nos métodos ginásticos europeus, com vistas à formação de profissionais que entendessem as atividades físicas como *coadjuvantes na constituição e fortalecimento do povo*.

Remetendo-se ainda às bases do positivismo e ao desprezo com que este trata o conhecimento de ordem mais teórica é justo afirmar que a sua influência no saber da Educação Física foi ampla. Ou melhor, a ciência sob a ótica positivista, naturalizando a ordem social burguesa, deslocou as práticas corporais para a esfera acadêmica sem contudo, construir um arcabouço de conteúdos que sustentasse a produção de conhecimentos. Assim, comportando-se sempre como uma área secundária na produção acadêmica, a Educação Física manteve-se nos meios universitários, até meados da década de 80 deste século¹¹, como mera reprodutora de práticas e regras corporais e esportivas.

Utilizando-se unicamente do praticismo na constituição de seus conteúdos, a Educação Física vem veiculando nos meios acadêmicos um saber de bases empíricas, em que o espaço da teorização e da reflexão sobre a realidade são extremamente reduzidos e durante algum tempo quase inexistente. Esta forma de apreensão do real e do conhecimento está calcada na filosofia do empirismo em que a hostilidade à teoria se faz presente e a apreensão do mundo é entendida como resultado de experiências de ordem prática.

Há que se considerar portanto, que sob este prisma, o saber divulgado pela Educação Física esteve basicamente vinculado aos preceitos da ordem capitalista. Se o empirismo desenvolveu-se tendo como berço o desenrolar da sociedade burguesa, os valores e hábitos corporais propagados tiveram como alvo a consolidação de um homem saudável fisicamente, na mesma medida em que tornava-se adequado física e moralmente aos padrões desta sociedade emergente.

Desde o seu ingresso no mundo acadêmico a Educação Física passou por algumas fases distintas. Num primeiro momento podemos considerar que a demanda por profissionais imprimiu uma certa pressão na sua formação por meios acadêmicos. No entanto os conteúdos pedagógicos, já que o formando teria como principal mercado de trabalho as escolas, eram demasiadamente escassos, preponderando os conhecimentos de técnicas corporais com vistas à higienização e eugeniação da raça, bem como a disciplinarização de hábitos e valores corporais. Com a

⁹ Ibidem, p. 202.

¹⁰ Op. cit., p. 80.

¹¹ A partir daí pode-se observar que alguns de seus profissionais buscam em outras áreas como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia e outras, bases para entenderem sua ação sobre a realidade e, assim, de certa forma, revolvem a produção do conhecimento dentro da área especificamente.

disseminação da instituição esportiva¹² como conteúdo básico da Educação Física, por volta da década de 50 do presente século, algumas pesquisas começaram a ocorrer. Baseadas sobretudo na fisiologia e na biomecânica estas pesquisas estavam, em sua maioria, voltadas ao aperfeiçoamento dos padrões de rendimento de atletas de alto nível e, sem nenhum escrúpulo foram deslocadas de seu *locus* para informarem, através dos currículos acadêmicos os profissionais que atuavam com crianças e jovens de faixa etária e classes sociais distintas e sobretudo, com intenções e interesses contraditórios. É importante acrescentar que tais estudos inserem a Educação Física apenas na parte prática, que concerne ao lado fisiológico do homem, o corpo sem alma, sem espírito, sem mente.

Ainda sobre essa discussão da hegemonia esportiva no saber veiculado pela Educação Física percebe-se que a rigidez das regras e o respeito incondicional a elas, bem como a orientação para o rendimento a qualquer custo, são valores que preconizam ideais de conformismo e competitividade próprios do mundo capitalista. Theodor Adorno alerta para o perigo da abordagem esportiva sob esta forma alienante e observa que “o esporte é ambíguo: por um lado pode ser antibarbárico e antisádico através do *fair play* (...). Por outro lado, em muitas de suas modalidades e procedimentos, pode suscitar agressão, crueldade e sadismo, especialmente em pessoas que não se submetem pessoalmente aos esforços e à disciplina do esporte, mas que são espectadores, aqueles que costumam berrar no campo de esporte.” Acrescenta ainda que existe no esporte uma relação análoga ao fetiche da técnica, em que os “meios são fetichizados e as finalidades encobertas e arrancadas do consciente humano.”¹³

Por fim, cabe ressaltar acerca da dicotomia teoria/prática na Educação Física, a sua estreita vinculação com a fragmentação corpo/mente. Ao corpo, reconhecido como matéria pura ou máquina, foi delegado um tratamento de ordem prática desvinculando-o de qualquer possibilidade de relação com a apreensão de conhecimento. O homem, dividido em duas dimensões, foi ajustado como um ser que mentalmente teoriza ou abstrai sobre a realidade em que vive sem que necessariamente esta reflexão possua relação com sua ação corporal no mundo. O corpo e as emoções aparecem apenas como dimensão que possibilita ações de ordem prática.

A fragmentação corpo/mente atingiu o seu ápice na modernidade. Se a ciência moderna notabilizou-se ao conseguir livrar o conhecimento humano das amarras da ordem religiosa e, conseqüentemente isentar o corpo dos pecados originais colocados pela Igreja, não deu conta de estabelecer a unidade do homem em corpo e mente. O *cogito*, capaz do raciocínio lógico e matemático foi tratado como único responsável pelos destinos da humanidade. Portanto o corpo foi visto como matéria física, desconectado da alma, da mente.

Don Johnson considera que “o corpo passou a ser tratado como qualquer outro objeto, destituído de sentimentos, pensamentos e aspirações. Saúde ficou entendida como funcionamento mecânico apropriado das várias partes do corpo.”¹⁴ Para ele, as instituições disciplinares como os hospitais e as escolas tiveram papel fundamental neste processo. Aos hospitais coube alienar os indivíduos de seus próprios sentidos através do poder exercido pela medicina, que passou a ser a única fornecedora de informações científicas sobre os possíveis desequilíbrios corporais. E as escolas, através da disciplinarização de hábitos e valores, contribuíram fortemente

¹² Este termo, utilizado por Valter Bracht (*Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister, 1992) refere-se à orientação esportivizante que invadiu os meios escolares brasileiros como única manifestação da cultura corporal que merecesse ser divulgada e trabalhada pela Educação Física, a partir do período do pós-guerra. Esta tendência vinculava-se, segundo o autor, aos interesses tecnicistas da pedagogia deste período.

¹³ “A educação após Auschwitz” in: Gabriel Cohn (org.), *Theodor W. Adorno - Sociologia*. São Paulo, Ática, 1986, pp. 38 e 42.

¹⁴ *Corpo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990, p. 34.

para a adequação dos indivíduos à ordem vigente. O corpo foi assim tratado e analisado apenas como matéria e objeto de uma única ciência empiricista, isolado da totalidade e, portanto, reificado.

Aqui cabe ressaltar que os interesses em jogo vinculavam-se aos ideais da ordem capitalista e burguesa. Da mesma forma que a alienação do conhecimento, através da valorização dos aspectos práticos em detrimento dos teóricos, faz com que os indivíduos não consigam ter acesso à essência da realidade, também a alienação corporal cumpre este papel. A fragmentação não permite que o indivíduo perceba o todo. As partes dicotomizadas distorcem o sentido do real e apresentam um mundo de aparências que mascara os verdadeiros objetivos subjacentes e as hierarquias de valores.

O mundo do trabalho nas sociedades capitalistas prescreve a necessidade desta alienação do indivíduo do seu próprio eu e de suas manifestações corporais. Adorno escreve que "o corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir, foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta. *corpus*." ¹⁵

Se foi pela socialização do trabalho que o homem se humanizou, a divisão social do trabalho, própria do capitalismo, particularizou a atividade laboriosa e retirou do indivíduo a dimensão da totalidade ao mesmo tempo que acomodou-o na execução de tarefas ritmadas por máquinas.

Carvalho Freitas acrescenta que "o corpo é coisificado pelo capitalismo (...) como uma entidade observável por via empírica, que referenda a continuidade de uma ordem econômica barbárica que impede o livre desenvolvimento do homem social." ¹⁶ A imagem do corpo é assim reificada com vistas a perpetuação de um sistema que ao fragmentar o indivíduo, desumaniza-o, tirando-lhe a possibilidade de transcendência e transformação da realidade.

As atividades físicas, como manifestações que possuem uma historicidade, têm na modernidade um perfil que coaduna-se à função de adequação do homem ao que está posto. A concepção biologicista das práticas corporais intensificou-se, roubando-lhes o caráter de integração social e assinalando uma determinação fragmentada, em que o alcance das mudanças no corpo não atinge, ou melhor, não interfere nas transformações humanas. A visão dialética do homem foi assim desconsiderada e o corpo identificado a um objeto passível de modelagem e tratamento manipulável, escravo da dimensão racional.

Exponentes da cultura corporal, os esportes universalizam-se, divulgando um ideal de saúde que, como acrescenta Manuel Sérgio Cunha, possui características ideológicas, econômicas e políticas mais marcantes do que o próprio argumento biológico. ¹⁷ Autênticos propagadores de valores e regras sociais, os esportes funcionam como excelentes formadores de indivíduos com caráter passivo e pouco reflexivo, adaptados ao autoritarismo. O crescente incentivo às práticas esportivas, alardeado pelos meios de comunicação e também pelas aulas de Educação Física, ao contrário de incitarem à autonomia e à liberdade do indivíduo, tratam de reduzir seus movimentos a técnicas padronizadas e mecanizadas. Os corpos e gestos ideais reduzem o seu poder, resultando num desastroso desenvolvimento de habilidades descontextualizadas e desumanizadas.

A Educação Física, ao se utilizar do praticismo como filosofia e método, contribuiu sobremaneira na afirmação da fragmentação do homem em corpo e mente. Acomodando-se e conformando-se com um papel secundário nos meios acadêmicos,

¹⁵ Theodor Adorno e Max Horkheimer. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985, p. 217.

¹⁶ *O corpo e o filósofo - temas proibidos*. Vitória, Educação Física e Desportos da UFES, 1994, p. 34.

¹⁷ *Filosofia das atividades corporais*. Lisboa, Compendium, s.d., p. 31.

ocupou-se historicamente de atuar sem refletir, provocando verdadeiras aberrações no que diz respeito ao desenvolvimento do potencial do ser humano. Limitando o trabalho corporal a uma série de técnicas desconectadas da totalidade do ser, trabalhou com um corpo abstrato e sem historicidade. Serviu enormemente na constituição de homens mecanizados, sem consciência de sua corporalidade e, conseqüentemente, de sua presença no mundo. As práticas corporais na Educação Física tendo por fim elas mesmas, reificaram o corpo tratando-o como uma massa a ser modelada.

O homem neste contexto perdeu sua capacidade de se criar e recriar. Esta forma de encarar o homem não dá conta de perceber que é impossível separar dimensões humanas, pois os campos perceptivo e racional interagem dialeticamente tornando o homem uma unidade inseparável. Qualquer tentativa em contrário está ligada a interesses de manipulação de indivíduos. A impossibilidade de acesso ao conhecimento, e no caso a totalidade da vida, alienam o homem tornando-o presa fácil de poderes que o subjugam e escravizam. Assim, na proporção que à pessoa é delegada a permissão de compreensão do seu processo de desenvolvimento como um ser que possui uma história e interage com um determinado meio social, alguns passos são dados no sentido de torná-lo um ser autônomo.

Resgatar a unidade do ser, percebendo as dimensões corpo e mente como inseparáveis e dialeticamente unidas no mesmo ser, torna-se imprescindível para um novo paradigma da Educação Física. Qualquer modificação que não privilegie este aspecto não conseguirá perspectivar mais do que uma reformulação superficial e sem maiores conseqüências. Um novo conteúdo abordando aspectos da cultura corporal deve ter em vista o enorme abismo que se estruturou em anos de fragmentação e a urgente necessidade de ruptura com este postulado.

É exatamente sob esta ótica que uma teorização, no sentido de reflexão sobre a realidade, torna-se indispensável para a Educação Física. É preciso desvendar os anos de praticismo descompromissado e aparentemente neutro para buscar a sua essência legítima enquanto área de conhecimento humano. O empirismo, ao qual a Educação Física esteve vinculada, buscou tornar acadêmico um saber ínfimo e pouquíssimo aprofundado relativo às práticas corporais executadas pela humanidade.

Bibliografia:

- ADORNO, Theodor. "Educação após Auschwitz", in: COHN, Gabriel (org.), *Theodor W. Adorno - Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRONOWSKI, J. e MAZLICH, B. *A tradição intelectual do Ocidente*. Lisboa: Edições 70, 1960.
- CODO, Wanderley e SENNE, Wilson A. *O que é corpo (latría)?* - São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUNHA, Manuel Sérgio. *Filosofia das atividades corporais*. Lisboa: Compendium, s.d.
- ELIAS, Norbert e DUNNING, Eric. *Desporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. *O corpo e o filósofo - temas proibidos*. Vitória: EFD/UFES, 1994.
- GOLDMANN, Lucien. *Le dieu caché*. Paris: Gallimard, 1976.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir - corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- JOHNSON, Don. *Corpo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LINS, Ivan. *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967.
- LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Elfos, 1989.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e conflito da Educação Física*. Campinas: Papirus, 1994.
- PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria?* São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física. Raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- VÁZQUES, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GTT.11.8. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CIÊNCIA ... PARA SAIR DO SÉCULO XIX.

Eliana Pardo e Luís Carlos Rigo*

Resumo: Tomando como palco o debate referente ao processo de constituição das ciências humanas através de algumas contribuições de Merleau-Ponty e Michel Foucault esta pesquisa teórica tomou como campo de problematização algumas preocupações emergentes no âmbito acadêmico da EF. Constituíram-se alvo de nossa investigação questões referentes à constituição da EF enquanto um corpo de conhecimentos amalgamados seja através de uma ciência, seja via uma teoria científica para a EF, ou ainda de uma outra ciência que subsidie a prática da EF. Ancorando-nos em algumas teses arqueológicas de Foucault sobre o problema, as dificuldades e a necessidade ou não das ciências humanas se fundarem enquanto ciência levantamos aqui a hipótese de pensarmos o problema dos saberes na EF sem colocar enquanto condição fundante sua cientificidade.

1.O que está em jogo

Nas últimas décadas emerge, no campo da produção do conhecimento em Educação Física, uma preocupação quase prioritária, considerada a amplitude das polêmicas por ela incitadas, qual seja, aquela que visa a constituição de uma ciência a partir da área, ou ao menos a tentativa de fundar uma meta-teoria que possa dar conta das demandas profissionais, na linha de uma superação do dualismo teoria-prática ou acadêmico-profissional ou ainda, como propõem outros autores, buscar uma ciência própria para referendar as intervenções práticas da área. Perguntaríamos então: porque tal preocupação parece ter se tornado uma constante em boa parte dos debates acadêmicos da EF? Esta preocupação eminente de se constituir enquanto ciência é uma particularidade da EF? De onde, de qual contexto histórico, emerge tamanha exigência? Em outros campos de saberes tais debates também ocorrem, ou já ocorreram? São algumas interrogações que nos colocamos neste momento e serão tomadas aqui enquanto esteira para orientar a nossa reflexão. Para apontar possíveis caminhos à elas, lançaremos mão de algumas teses de Merleau Ponty e de Michel Foucault, tentando assinalar entretanto, diferenças fundamentais no modo pelo qual esses autores abordam a questão da ciência moderna e suas relações com a filosofia e com as próprias ciências humanas.

No espaço acadêmico da EF brasileira esta problematização teve na tese levantada por Manoel Sérgio - ao propor uma Ciência da Motricidade Humana, no final da década de 80, um ponto de referência. Mais recentemente - segunda metade da década de 90 - este assunto voltou a ser personagem privilegiado no palco do debate, às vezes central, outras coadjuvante, uma espécie de sub- solo das polêmicas acadêmicas de nossa área.¹

Não iremos pensar as problematizações da EF no palco do debate epistemológico apontando afinidades ou discordâncias teóricas com as diferentes visões que atualmente compõem o cenário de extrema complexidade que se forma no interior da área. Tomaremos essas

*Professores Assistentes da ESEF/UFPel e doutorandos dos programas de pós-graduação em Educação da UFRGS e da UNICAMP, respectivamente.

¹ Recentemente, na Revista Movimento da UFRGS n.2,3 e 4, acompanhamos um extenso debate que contou com a participação de vários pesquisadores de nossa área em torno da reflexão sobre a interrogação "O que é a Educação Física"? A revista Motus Corporis da Universidade Gama Filho, publicada em 1996 dedicou um número especial sobre a problemática epistemológica da EF. Participaram deste debate três pesquisadores - Go Tani, Hugo Lovisoló e Mauro Betti - que por intermédio de artigos individuais expuseram suas visões diferenciadas sobre o assunto.

problematizações apenas como parâmetros para nos localizarmos junto ao debate. Por outro lado, também não é nossa intenção anunciar novas possibilidades teóricas para a área, nem estratégias indicadoras de caminhos que possam resolver a crise de objeto, estatuto ou mesmo de método que atravessa a EF. O que nos parece estar em jogo aqui, é unicamente a possibilidade de poder pensar diferente essa questão.

2. As ciências humanas nos interstícios da ciência Moderna.

O século XVIII, entre as múltiplas transformações das quais foi solo, destacamos aquela referente a um debate que se alastra até hoje. É no seio mesmo do século XVIII que a discussão sobre a constituição das ciências humanas parece ter emergido com maior força. Pressionados pelos valores da razão iluminista e pela formalização das ciências exatas, ocorrida anteriormente, os saberes que, costumeiramente se aglomeravam em torno da filosofia, sob o risco de sofrerem uma desqualificação de parte da ciência positiva procuram se afastar daquela, e, tomando o empírico enquanto suporte, tentam delimitar seus objetos de estudo, estabelecer critérios de verdade, pautados pelos métodos oriundos das ciências já reconhecidas, para gradativamente, galgarem o acesso à condição de saberes científicos.

O movimento de constituição de ciências específicas a partir de saberes não científicos, estendeu-se com força para além do século XVIII, XIX adentrando o século XX e, ao que tudo indica, para muitos, parece permanecer ainda enquanto centralidade para o século XXI. Um dos acontecimentos a assinalar nesse movimento em direção à cientificização de saberes - que destacamos enquanto um subsídio para pensar o processo da EF, deu-se com a própria filosofia. Ao separar-se, ou melhor desprender-se da filosofia, a ciência moderna colocou para a própria filosofia a exigência desta se moldar aos seus parâmetros. É neste caminho que vemos autores como Husserl embrenhar-se num movimento obstinado de tentar fazer da filosofia uma ciência, mesmo respeitando sua especificidade, através da fenomenologia².

2.1. Merleau Ponty: o mito filosófico e o mito do saber científico.

Mais próximo a nós e influenciando autores atuais de nossa área, vemos Merleau-Ponty recolocar esta problemática a partir de sua leitura de Husserl. O pensamento desse autor parece-nos bastante peculiar no que se refere à sua proposta de tornar a filosofia uma ciência. Considerado o filósofo da ambigüidade, Merleau-Ponty não só repensa o papel da filosofia mas também se coloca entre os pioneiros na suspeita do valor e das possíveis contribuições que emergiam das diferentes disciplinas no campo das ciências humanas que visavam constituírem-se enquanto ciências específicas seguindo os passos indicados pela ciência Moderna.

Quais motivos levaram Merleau-Ponty a recorrer a Husserl para repensar o papel da filosofia? Porque o anúncio da fenomenologia como uma possível ciência da filosofia? No texto "*O Filósofo e a Sociologia*" o autor constrói seu raciocínio não tomando como ponto de partida a proposta de uma fenomenologia, mas sim detectando sua angústia, desconforto e discordâncias com o pensamento moderno que instituiu uma separação absoluta entre a filosofia e a sociologia, separação esta que podemos verificar também nas relações entre a filosofia e as ciências humanas³.

²Esta preocupação de Husserl está bastante explícita em seu texto "A filosofia como ciência de rigor" publicado originalmente na Revista Logos, 1910.

³Especificamente no texto "O filósofo e a sociologia", o debate se dá entre estas duas áreas porém, em outros momentos, como por exemplo no livro "Filosofia e Ciências Humanas" este debate amplia-se para áreas como a história e a linguagem as quais, assim como a sociologia, são tomadas pelo autor como exemplos dessa separação.

Merleau-Ponty assinala como solo desta dualidade a existência de dois mitos próprios da cultura moderna. Por um lado, “o mito filosófico”, que concebe a filosofia tendo como pressuposto a “*auto-suficiência absoluta do espírito*”, do “*de dentro*” do sujeito. Assim, esse mito fornece-nos da filosofia uma visão autônoma, independente do “*de fora*”, do contexto, que é objeto do saber científico da sociologia. Por outro lado o autor identifica a existência do que denominou como “o mito do saber científico” que proclama uma auto-suficiência da sociologia empirista científica em relação à filosofia. Produto deste dois mitos, o autor visualiza um estado de crise permanente da cultura moderna alimentada pela “*guerra fria*” que se instaurou entre filosofia e sociologia onde, para uma sobreviver torna-se necessário ignorar a existência da outra. Procurando desmistificar as premissas epistemológicas que fornecem sustentação para a existência destes mitos, o autor mostra-nos como a separação absoluta entre sociologia e filosofia é muito mais de princípios, colocados pelo pensamento moderno, do que de fato ou seja, na realidade, as investigações não apresentam tal dicotomia destaca Merleau-Ponty. Segundo ele, o sociólogo, ao realizar sua investigação científica fala de um lugar e de um momento histórico determinado e assim ele faz também filosofia, mesmo sem admitir. Além disso, a verdade de sua investigação não pode ser tomada como a única nem enquanto a última verdade possível. Junto a isto, acrescenta o autor, “*somente por uma decisão arbitrária*” a filosofia poderia se dar o direito de ignorar o que diz a ciência, pois ambas - ciência e filosofia - tratam do mundo e da experiência. Partindo destes e parâmetros, filosofia e sociologia/ filosofia e ciências humanas, não mais necessitam duelar entre si para sobreviverem. Pelo contrário, ambas tornam-se dependentes mutuamente, rompem-se as fronteiras absolutas entre elas.

Para dar sustentação a sua proposta Merleau-Ponty desloca o lugar da filosofia, onde a ela não cabe mais a responsabilidade por um campo específico do saber. Ainda, para escapar das intrigas monodisciplinares, o autor atribui à filosofia, por sua não sustentação em um pensamento causal, o papel de tratar do solo comum da intersubjetividade, da verdade, ou melhor da possibilidade de uma “*verdade na contingência*”. Além de pensar um novo lugar para a filosofia, Merleau-Ponty preocupou-se também com os riscos que identificava nos mitos específicos que se apresentavam na constituição de algumas ciências monodisciplinares no interior do pensamento moderno, reforçando auto-suficiências que advogavam em última instância, separações absolutas entre elas bem como entre a filosofia e as ciências humanas. É no seio destas preocupações que o autor elabora a sua proposta de pensar uma ciência fenomenológica, não causal, mas ainda uma ciência. Assim, ao justificar sua recorrência ao pensamento de Husserl, o autor explicita que este, ao seu modo de ver, teve como um de seus grandes méritos perceber que “*todas as formas de pensamento são de certa forma solidárias*”. (1991: 105).

2.2. Foucault: da instabilidade essencial das ciências humanas.

Outro autor que contribuiu significativamente para essa discussão foi Michel Foucault, porém, à idéia harmoniosa da composição e diálogo entre os saberes presente nas premissas de Husserl, Foucault contrapõe a tensão constante como inerente ao processo de constituição dos saberes partindo dos princípios genealógicos nietzschianos de que todo o conhecimento provém da luta. Apesar de nutrir algumas de suas teses arqueológicas⁴ a partir de historiadores da ciência e epistemólogos franceses como Bachelard, Canguilhem, Koyré, este autor realiza um deslocamento em relação à estes. Ao realizar sua pesquisa sobre a história da loucura por

⁴alguns autores classificam as obras de Foucault a partir de três grandes eixos, quais sejam, o arqueológico, o genealógico e o ético. As obras aqui referidas pertencem à esse primeiro eixo que tematiza entre outras questões a constituição dos saberes sobre o homem na modernidade assim como as relações sujeito do conhecimento e verdade.

exemplo, Foucault assume os conceitos de percepção e de conhecimento como alternativos aos conceitos elaborados no campo científico para pesquisar a loucura. Esse desvio é pois, uma marca singular de sua obra e um aceno à impossibilidade de atribuir um atestado de cientificidade à pesquisa arqueológica por ele realizada, pesquisa essa relacionada muito mais à uma história descritiva, factual do que a uma história dos conceitos e suas evoluções estabelecendo, com isso, uma certa independência do conceito em relação à racionalidade científica.

O que nos parece por demais interessante nesse autor, é a sua não preocupação com a produção de um conhecimento que se pautе pelos modelos científicos. O que interessa ao autor não é saber se o que se faz numa área ou campo de saber é científico ou não mas o quê efetivamente se faz nesse campo. Poderíamos admitir, para efeitos desse estudo, que as rupturas empreendidas nas obras arqueológicas de Foucault com a epistemologia francesa e com a história das ciências deram-se em dois níveis, o nível das teorias e o das práticas sociais e essas rupturas não questionam a cientificidade pelo contrário, dela se apartam fornecendo-nos uma nova configuração no campo dos saberes e fundamentalmente, uma possibilidade de pensar diferente o até então constituído em termos de questionamento das relações entre a ciência e saberes que almejam para si esses estatutos elaborados no seio mesmo da racionalidade científica moderna.

É na tese levantada em "*As palavras e as coisas*" que Foucault irá fornecer-nos um possível novo modo de pensar a produção dos saberes na modernidade e com isso, a ênfase na necessidade de não mais tomarmos como fio condutor os moldes da racionalidade científica para produzirmos conhecimento em campos epistemologicamente difusos se tomamos como parâmetros as coordenadas que movem o pensamento quando situado no terreno da cientificidade. Para Foucault, as ciências humanas nascem no mesmo momento em que se constitui o homem enquanto objeto de um conhecimento científico, contemporâneo e do mesmo veio que a biologia, a economia e a filologia, ciências empíricas modernas, que tomam como objeto o homem nas dimensões da vida, do trabalho e da linguagem. O aparecimento do homem como *a priori* histórico da episteme⁵ moderna é para Foucault um acontecimento na ordem do saber e provoca uma redistribuição geral da mesma. O homem, ao instalar-se como objeto de um saber científico passa a ser, ao mesmo tempo, aquele que pensa esse objeto e também aquele que autoriza o questionamento de todo o conhecimento dele próprio. A relação sujeito/objeto passa a ser geradora de um debate que se reflete no interior das instituições de pesquisa atualmente, qual seja, o das ciências do homem versus ciências propriamente ditas, o da filosofia versus ciências humanas.

Para Foucault, essa discussão não teria fim e se coloca quase como um falso problema para o campo da produção do conhecimento nas áreas ditas "humanas". Por quê essa inviabilidade de uma resposta à questão perguntariamos nós. O autor responderia-nos partindo de sua tese sobre a existência de uma instabilidade essencial que caracteriza as "ciências humanas" quando situadas no espaço dos saberes epistemologizados ou formalizados cientificamente. No triedro dos saberes modernos, as ciências humanas, como um pêndulo, oscilariam entre as *ciências empíricas do homem* - que tratariam das questões relativas ao homem

⁵a episteme é entendida por Foucault como "o conjunto das relações que podem unir, em uma dada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, eventualmente, a sistemas formalizados; o modo segundo o qual em cada uma dessas formações discursivas, se situam e se realizam as passagens à epistemologização, à cientificidade, à formalização" (1987:217). Ainda, para o autor, a episteme não deve ser confundida com conhecimento ou tipo diferenciado de racionalidade que, ao ser analisada, iria apresentar-nos a soberania de um sujeito, espírito ou época, ele é, na verdade, um conjunto de relações que se estabelecem entre os saberes em determinada época quando se analisa as mesmas pelas suas regularidades discursivas.

enquanto objeto; *as ciências dedutivas* - a matemática e a física; e a *filosofia* - que trataria entre outras questões, do que e como é possível conhecer, tendo como foco o sujeito do conhecimento. As humanas - sociologia, psicologia e a análise da literatura e dos mitos, tratariam das representações⁶ e é, exatamente essa problemática das representações que vai dar às ciências humanas um estatuto diferenciado das ciências empíricas, uma dificuldade com os critérios modernos de cientificidade e uma diferença estrutural assinalando os três tipos de saberes da modernidade. Para Foucault, as ciências humanas estão inclusas e exclusas do triedro epistemológico, exclusas porque não estão em nenhuma das três dimensões e inclusas porque encontram-se nos interstícios desses saberes na medida que utilizam a formalização matemática, que procedem segundo modelos ou conceitos tomados de empréstimo à biologia, à economia e às ciências da linguagem. Ao mesmo tempo, endereçam-se ao modo de ser do homem em sua finitude radical (filosofia) apesar das ciências tomarem-no em suas manifestações empíricas. Por isso, para esse autor, as ciências humanas são perigosas e estão em constante perigo pela sua condenação à instabilidade essencial. Portanto,

o que explica a dificuldade das ciências humanas, sua precariedade, incerteza quanto ciência, sua familiaridade com a filosofia, seu caráter secundário e derivado, sua pretensão ao universal, seu apoio mal definido sobre outros domínios do saber não é a densidade de seu objeto nem o estatuto metafísico do mesmo, mas a complexidade da configuração epistemológica onde se acham colocadas, sua relação constante com as três dimensões que lhes confere espaço (Foucault, 1987:365).

Essa singularidade assinalada por Foucault tem como solo a contingência histórica das discussões entre os saberes na modernidade ou seja, a fragmentação do campo epistemológico constitui ruptura recente no campo do saber e ela tem como ponto de partida o nascimento do homem enquanto sujeito e objeto desses saberes. "*O homem não é o mais velho problema nem o mais constante que se tenha colocado ao saber humano*"(1987:403) dirá Foucault. Na filosofia, essa possibilidade é inaugurada com Kant ao anunciar a morte de deus e a inviabilidade da pesquisa das essências. *O que existe são os fenômenos e estes são acessíveis à razão. Ao anunciar a morte da metafísica Kant acorda o homem de seu sono dogmático e inaugura a episteme moderna tendo como apriori histórico, como condição de possibilidade o sujeito do conhecimento. Porém, para Foucault, ao acordar-nos de um sono dogmático, Kant faz-nos dormir um sono antropológico e é desse sono que Foucault, na trilha nietzschiana e na crítica ao humanismo tenta nos acordar.*

Além de assinalar a contingência histórica que caracteriza a eleição do homem enquanto objeto e sujeito do conhecimento no campo de luta dos saberes modernos Foucault aponta-nos os "*jogos de verdade*" que daí resultam, estipulando normas e valores, estabelecendo o que deve e o que não deve ser dito, instituindo as práticas divisórias, constitutivas dos modos de subjetivação e objetivação do sujeito da episteme moderna, forjando o que ele denominou de "*regimes de*

⁶ não iremos nos ater aqui na elucidação da compreensão de representação para Foucault, apenas assinalamos que ela diz respeito às dificuldades no estabelecimento de relações das ciências humanas com as ciências empíricas e também com a filosofia pois, para as ditas "ciências humanas" *o homem é esse ser vivo que constitui representações graças às quais vive e a partir das quais detém essa estranha capacidade de poder se representar justamente a vida*(369). É no espaço das representações que o homem é tomado como objeto das ciências humanas e assim, elas não são uma análise do que o homem é por natureza, mas tratam o homem naquela camada de condutas, comportamentos, atitudes e embrenham o homem que tomam por objeto no campo da finitude, da relatividade, da perspectiva, no campo da *erosão indefinida do tempo*.

verdade”, responsáveis não pela descoberta da verdade mas sim pelo estabelecimento do “*que um sujeito pode dizer, afirmar a respeito da questão da verdade e da falsidade.*” Tendo como referência estas reflexões Foucault leva ao extremo sua inquisição sobre a “*vontade de verdade*”, um dos pilares da racionalidade moderna, encerrando sua obra “*As palavras e as coisas*” com a polêmica alegação de que “*se essas disposições viessem a desaparecer tal como apareceram ... como aconteceu, na curva do século XVIII com o solo do saber Clássico - então se poderia apostar que o homem se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia*”⁷. (1987: 404)

Para Michel Foucault portanto, a discussão sobre as “ciências humanas” não é uma questão central na condução de suas pesquisas posteriores à arqueologia, além de ser a mesma de difícil esgotamento na medida que seus tensionamentos originam-se no próprio berço que as acolheu, o berço incerto de sua falta de espaço fixo. Para uns, um problema, para outros, um desafio. No entanto, devemos ter claro que as ciências do homem fazem parte da episteme moderna, nesse campo *enraizam sua positividade*, nele encontram sua condição de existência, por isso não são ilusões, opiniões, ideologias, o que não quer dizer no entanto, que sejam ciências.

3. A Crise de Cientificidade Na Educação Física.

“Quando se constata a crise os salvadores se multiplicam” (Lovisol)

Partindo das praticas acadêmicas de nossa área, levantamos aqui a hipótese de tratar o momento histórico da EF neste final de século de uma outra forma, assinalando a possibilidade de pensar outras demandas para a área, demandas que, sob a égide de compromissos éticos/profissionais ousem se orientar por princípios que não neguem mas também não se limitem e, muito menos super valorizem os cânones de qualquer promessa redentora de cientificidade.

Assim, ao invés de lamentarmos a crise ou buscarmos saídas para ela, preferimos apostar na possibilidade de tomar a EF enquanto um campo de positividade⁸, forjado nos embates, nas lutas intrínsecas entre os diferentes saberes que constroem a nossa área. Nessa ótica, a instabilidade, a fluidez epistemológica da EF não é visualizada como atraso, mero estágio, etapa anterior, se comparada à outras disciplinas que já se instituíram enquanto ciência. Não! Tomamos a EF e seu momento atual, - compartilhado também por outras áreas do saber - enquanto um campo de conhecimentos nascidos e constituídos no cruzamento das mais diversas

⁷a metáfora do desvanecimento do rosto na areia na orla do mar permite-nos visualizar e redimensionar a grande ruptura demonstrada pela arqueologia de Foucault, que se deu na passagem da Época Clássica à Modernidade, ruptura esta marcada pela irrupção do homem como sujeito e objeto do conhecimento. Para Foucault, o lugar de deus permanecia ainda resguardado em Descartes. É em Kant que ele se desocupa e dá lugar ao homem. São estes desdobramentos na ordem dos saberes (as mudanças na episteme) que Foucault tenta descrever em “*As palavras e as coisas*” cujas críticas empreendidas à obra apontavam ser o seu autor o responsável pela morte do homem. O buraco deixado pela morte de Deus é agora ocupado por um homem que passa a pensar as representações, deslocando-as da descrição à analítica e, no momento em que o homem pensa e significa as representações, num mesmo movimento em que é representado, ele passa a figurar onipotente no quadro dos saberes modernos e com isso, abre-se todo um novo campo que, contraditoriamente, torna possível a positividade dos saberes, seu desenrolar, e denuncia os limites do homem quando sujeito e objeto desses saberes. Essa ruptura será caracterizada por Foucault como analítica da finitude. Maiores esclarecimentos quanto à essa tese de Foucault recomendamos as leituras de Esth er Díaz (Michel Foucault: Los modos de subjetivacion. Buenos Aires, Almagesto, s/d) , Dreyfuss e Rabinow (1995), Michel Foucault (1987).

⁸Para Foucault, as formações discursivas apresentam-se em quatro estados diferentes quais sejam, limiar de positividade, de epistemologiza  o, cientificidade, e limiar de formalização. Um campo de saberes pode adentrar um limiar de positividade quando apresenta um sistema de formação de enunciados, assume sua autonomia e se individualiza. Os diferentes limiares não devem ser tomados hierarquicamente e nem atrelados   qualquer garantia de evolução linear entre eles.

áreas, marcado pela indefinição de objeto e sem estatuto epistemológico, o que não a faz nem superior nem inferior a outros saberes, mas diferente.

Lembramos que a questão fundamental que levou Merleau-Ponty a pensar a filosofia enquanto uma ciência específica e a rever as relações das ciências humanas com a mesma era “*um estado de crise permanente da cultura*” identificado pelo autor. Foucault, além de ter sido aluno de Merleau-Ponty, acompanhou todo o debate e o esforço epistemológico realizado por ele e por outros autores desta época, porém, apesar de compartilhar com críticas como as que denunciavam os riscos dos mitos filosófico e científico, o autor efetua uma ruptura histórica ao se deslocar do debate interno da ciência e colocar o problema de outra forma. Sem desaguar numa postura irracionalista e sem negar a contribuição do que denomina de “*ciências dedutivas*”, “*saberes formalizados*”, Foucault questiona não somente a necessidade colocada para as ciências humanas de constituírem-se enquanto ciências mas também essa possibilidade, para ele, conforme demonstraram suas análises arqueológicas dos saberes modernos. inviável. Tal analítica, somada à argumentos que procuram sustentar a validade de saberes não epistemologizados, cientificizados ou formalizados, não apenas secundariza o estatuto, um tanto autoritário, dos valores e da legitimidade da ciência, como também não compartilha do estado de crise permanente identificado por Merleau-Ponty. Partindo dessa ótica foucaultiana poderíamos perguntar, a título hipotético, se não estaríamos super-valorizando as preocupações que nascem e afloram no campo das discussões da produção do conhecimento na EF referentes à buscar defini-la de torná-la um campo científico, ou uma teoria ou ainda uma ciência que forneça sustentação às suas intervenções práticas. No momento que vemos tomar forma, nesta virada de século, um movimento que, partindo dos mais diversos campos dos saberes, ousa suspeitar do monopólio de uma espécie de fé calcada na “*vontade de verdade*”, sustentáculo da racionalidade científica moderna, não poderíamos quem sabe, colocar o problema das indefinições epistemológicas da EF de uma outra forma?

Este final de século parece apontar, de forma radical, para uma completa desterritorialização dos saberes. Partindo desse quadro, talvez seja possível visualizar, na nossa tão criticada falta de objeto, estatuto, definição, que parecem empiricamente induzir-nos à cruzamentos com profissionais de outras áreas, à estabelecermos relações nem sempre tão harmônicas com outros saberes ou mesmo ciências, no campo de abrangência cada vez mais ampliado de nossas práticas, demandando novos esforços no sentido de pluralizarmos nossos currículos, não um limite mas uma qualidade, não um problema, mas um desafio. Um desafio ao pensamento.

Encerramos essa breve reflexão com o aceno para a possibilidade de podermos pensar o campo da produção do conhecimento na EF situando-o num limiar de positividade onde os saberes produzidos na área poderiam ser orientados muito mais por uma preocupação ética do que necessariamente pelos moldes de uma ciência até porque, para nós, tal problema, qual seja, o dela vir a ser ou não uma ciência, talvez esteja desfocado de nossa época, talvez já tenha mesmo esgotado sua fecundidade.

4. Referências Bibliográficas:

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

_____; *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. O filósofo e a sociologia. IN *Signos*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____; *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo, Saraiva, 1973.

MOTUS CORPORIS -Revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em Educação Física. Vol.3; n.2; dezembro de 1996. Rio de Janeiro, Editoria Central, Universidade Gama Filho.

GTT.11.9. EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO COM MAURO BETTI

Valter Bracht*

Resumo: Este estudo situa-se no plano da discussão epistemológica em Educação Física/Ciências do Esporte, e objetiva contribuir para o esclarecimento e construção da identidade ou estatuto científico-epistemológico desta área. Tendo em vista terem sido nossas publicações anteriores (Bracht, 1992 e 1993), acerca desta problemática, objeto de análise crítica por parte de Betti (1996), a estratégia aqui adotada foi a de dialogar com este autor, uma vez que o mesmo nos endereça uma série de perguntas/questionamentos. A posição defendida aqui é a da necessidade de organizar o campo e concentrar esforços no sentido de construir teoria da Educação Física, entendida esta como uma prática pedagógica. O diálogo com Betti (1996) auxilia na reformulação e fundamentação desta tese.

1. Introdução

Avoluma-se e cresce em qualidade a discussão em torno da caracterização científica da área da Educação Física (Ciências do Esporte; Ciência do Movimento Humano; Ciência da Motricidade Humana)¹. A preocupação com tal caracterização tem se concentrado em três aspectos distintos e complementares: a) a identificação da distribuição da produção do conhecimento nas diferentes “sub-áreas” (biológica, sociológica, psicológica, pedagógica, etc.); b) a identificação das concepções de ciência (positivismo, neo-positivismo, fenomenologia-hermenêutica, materialismo histórico-dialético) que tem orientado as pesquisas na área; e c) a tentativa de delimitar e caracterizar epistemologicamente a área ou o campo, ou seja, caracterizar a identidade da área no que diz respeito à sua relação com a ciência.

Em estudos anteriores (Bracht, 1992, 1993, 1995, 1996 e 1997) enfocamos estes três aspectos. Uma tese recorrente nestes nossos estudos, entre outras, é a da não existência de um elemento norteador da produção do conhecimento na área que permitisse vislumbrar a construção de uma unidade (seja disciplinar, seja interdisciplinar), ou seja, a produção do conhecimento é disciplinar e caminha na direção de sua crescente fragmentação e especialização. Colocam-se aí pelo menos duas questões: a) quais as razões desta tendência à fragmentação; b) qual poderia ser o elemento orientador a conferir uma unidade que permitisse falar de uma área do conhecimento?

Mais recentemente (Bracht, 1996, 1997), recuperando o processo histórico de construção do campo acadêmico (ou da área) da Educação Física (EF), vimos construindo a tese de que existiria a possibilidade de construir um campo acadêmico a partir de um elemento integrador do esforço teórico na área da “EF”. Para tanto teríamos que superar o entendimento empirista-ingênuo de que o esporte, a atividade física, o movimento ou a motricidade humana podem ser entendidos como um objeto científico (de uma ou de mais ciências). Assim, um pressuposto inicial, seria o de que tal elemento integrador, ou o nosso objeto, seria uma *problemática teórica compartilhada*.

Analisando a história da EF, entendo ser possível caracterizá-la como uma prática pedagógica (com sua especificidade) e que, como tal, requereu e requer um corpo de conhecimentos que a sustente. Este corpo de conhecimentos (que muitos, entre eles Betti [1996],

* Professor do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo e membro do Laboratório de Estudos em Educação Física - LESEF do CEF/UFES.

¹ A denominação da área se dá de forma diferenciada. No entanto, qualquer que seja a denominação, sempre está se referindo à uma tradição que teve como denominação comum o termo Educação Física (e anteriormente a esta, ginástica). Ou seja, todas se colocam como herdeiras do campo da Educação Física.

entendem deva ser adjetivado de científico), se o entendermos vinculado a esta prática, precisa ser construído a partir da problemática que identifique ser o **movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem**². Portanto, elemento caracterizador indispensável desta proposta de problemática é a intenção pedagógica ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca de explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento), seria o pedagógico.

Betti (1996)³ em recente trabalho, analisa criticamente esta tese e os elementos que a sustentam e levanta uma série de perguntas e questionamentos. Na sequência nos ocuparemos então, em acompanhar o raciocínio do autor buscando elucidar/refletir sobre os questionamentos levantados, na perspectiva de melhor fundamentar nossas posições.

2. Debatendo com M. Betti (1996)

Betti (1996) intitulou seu trabalho de forma sugestiva “Por uma teoria da prática”. O título já indica uma opção e uma direção: a sua preocupação com a prática, em oferecer uma *teoria da prática; é ao longo do texto que ele caracterizará então seu entendimento do que seja prática no âmbito da EF.*

O autor se propôs no texto a estabelecer um debate com autores que, nos últimos anos, no seu julgamento, “contribuíram significativamente para a constituição de uma teoria da EF de matizes brasileiras (...)”. Os autores tomados para tal interlocução foram: Tani (1988,1989), Lovisolo (1994), Kołyniak Filho (1994, 1995a, 1995b) e Bracht (1993). Trata-se em nosso entender de um dos mais brilhantes esforços já empreendidos para analisar sistematicamente o pensamento epistemológico da EF brasileira.

Uma tônica presente ao longo do texto é o combate aos diversos dualismos/dicotomias (EFxEsporte; esportexjogo; EF como área do conhecimentoxEF como prática pedagógica, etc.) que o autor entende existirem na nossa área. Aliás, para o autor é possível identificar uma “nova macro-dicotomia” na divisão dos discursos atuais sobre a Teoria da EF: uma, que vê a EF como área do conhecimento científico; outra que a vê como prática pedagógica. Situa os diferentes autores nestas duas “matrizes”, alocando-nos na segunda, ou seja, na matriz pedagógica⁴.

Inicialmente Betti observa que os defensores da matriz pedagógica, “desesperados com o desaparecimento da EF, buscam resguardá-la no interior da Escola, restringindo o seu alcance conceitual, quando deveriam buscar ampliá-lo. Perdem igualmente a EF quando a encontram. Antagonizam com o esporte, hostilizam as academias, criticam as bases epistemológicas das ciências da natureza e associam a si próprios com as ciências humanas (e instalam aí uma nova dicotomia...)”⁵.

É claro que o autor está trabalhando, necessariamente, com generalizações. Cada um dos “atingidos” pode sentir-se não contemplado ou “injustiçado”. Particularmente, para o nosso

2 Desde logo, para prevenir possíveis mal-entendidos, esclareço que esta é uma caracterização meramente descritiva. Educação do homem, objetivações culturais, e outros conceitos nela presentes, precisam receber tratamento teórico para adquirirem concretude.

3 Estamos nos valendo aqui do texto na versão a nós enviado pessoalmente pelo autor, pelo que agradecemos de público. O texto foi publicado, não sabemos se com modificações, na revista *Motus Corporis* v.3 n.2 dez.1996.

4 Observe-se aqui que não será possível, neste momento, debater também com o conjunto de autores revisados/criticados por Betti (1996). Limitar-nos-emos a um diálogo com as interpretações de Betti de nossas posições, embora tangencie posturas de outros autores.

5 Uma observação rápida: os termos *dualismo* e *dicotomia* são utilizados alternadamente, sem que nos dois casos, aconteça o seu tratamento conceitual. Como observarei adiante estes termos estão longe de serem auto-explicativos ou não-problemáticos.

caso, entendemos que a caracterização acima não é adequada como procuraremos argumentar na sequência. Antes porém, é importante colocar melhor a recepção por parte de Betti, do nosso pensamento.

Betti faz menção ao nosso entendimento de que para a busca do objeto da EF devemos ter claro que ela é antes de tudo uma prática pedagógica, e que reconhecer a EF primeiro como prática pedagógica é fundamental para reconhecer o tipo de conhecimento, de saber necessário para orientá-la e para o reconhecimento do tipo de relação possível/desejável entre a EF e o “saber científico”, ou as disciplinas científicas. Refere-se também, ao nosso entendimento de que o movimento humano enquanto fenômeno não é já um objeto científico, e que sua objectualização pelas diferentes disciplinas redonda na verdade em diferentes objetos. Apresenta nossa idéia de que a EF teria que assumir o caráter de uma ciência da e para a prática. Betti diz *entusiasmar-se, até este ponto, com nossas conclusões. Mas, entende que, ao aprofundarmos nosso entendimento sobre tal ciência incorremos em uma nova dicotomia. Refere-se Betti a nossa observação de que “precisaríamos aclarar se a EF operaria a partir dos princípios epistemológicos das ciências naturais ou das ciências sociais e humanas”. Coloca ainda que, em nosso entendimento, a “ciência clássica” introduziria, inevitavelmente, reducionismos no estudo do movimento humano, e que sugerimos então que o teorizar em EF precisa ultrapassar o próprio teorizar científico, contemplando o bio-psico-social, o ético e o estético numa perspectiva de globalidade, portanto uma nova construção do nosso objeto. Afirma Betti ainda, que nós não acreditamos na interdisciplinariedade já que entendemos predominar a tendência à fragmentação e não existir uma problemática teórica que possa integrar as disciplinas que se ocupam cientificamente do movimento humano.*

Neste ponto Betti (1996) diz ter, em relação às nossas posições, muitas perguntas: 1) Se a ciência “clássica” ou “tradicional” a que nos referimos seriam as ciências naturais? ou o positivismo, e se a alternativa seriam as ciências humanas/sociais? Nos imputa, neste caso, uma assimilação entre positivismo e empirismo e uma certa confusão entre positivismo e quantificação; 2) Argumenta que se o ético e o estético são remetidos para a filosofia, isto não seria pouco, pois Apel e Habermas são filósofos. Faltou, no seu entender, estabelecer relações mais explícitas entre a filosofia e as demandas da pesquisa em EF; 3) Porque temos que escolher primeiro a prática pedagógica e depois o conhecimento científico. “Se Bracht reconhece que a ‘chave’ está na relação entre as duas instâncias, o que interessa então é a inter-relação. Ter que optar por um primeiro, é como ter que optar entre o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, a teoria e a prática, minimizando a possibilidade da mediação” (Betti,1996). Por fim, o autor concorda ser preciso haver um princípio integrador, que nós entendemos ser a prática pedagógica; neste sentido Betti entende ser necessário que esta última abarque todas as manifestações da motricidade socialmente institucionalizadas.

Algumas das questões que Betti nos coloca são passíveis de respostas razoavelmente imediatas e simples; outras, no entanto, e estas são as realmente substanciais, são extremamente complexas, e para cuja dificuldade de resposta concorrem tanto nossas limitações pessoais quanto a própria indefinição e polêmica existente no plano do pensamento científico-filosófico mais avançado. Mas, vamos às questões!

As duas primeiras questões situam-se no plano geral da teoria do conhecimento e/ou teoria da ciência.

Quando nos referimos à ciência “clássica” ou “tradicional”, estamos nos referindo não às ciências naturais enquanto tal, mas às ciências que fazem seus os princípios daquelas. É importante frisar que é este o modelo ou a concepção de ciência que vai tornar-se hegemônico, inclusive no interior das ciências sociais e humanas. O positivismo é apenas um exemplo. Assim sendo, é claro que a alternativa para fundamentar a EF não seriam simplesmente as ciências

sociais e humanas. É no entanto, no interior dessas que temos um movimento contestador dos princípios da ciência tradicional ou hegemônica que traz à luz as limitações (consequências) dessa para a explicação/compreensão das ações humanas. Se existem diferentes entendimentos do que seria a racionalidade científica, se temos no seu interior um debate em torno do monismo ou dualismo metodológico, quando falamos em dar fundamentos científicos para a EF, o que se exige, no mínimo, é que nos posicionemos a este respeito⁶. Não é possível falar de ciência como se esta fosse um mar de unanimidades. É preciso tomar posição e com fundamento racional, diga-se de passagem, porque o que campeia são posições assumidas com base em vinculações meramente emocionais, político-partidárias ou então que se situam no plano da doxa ou do senso comum.

A questão dois vinculada a esta, tem a ver com um pressuposto básico daquela ciência tradicional da qual falávamos. Trata-se da distinção entre o saber fático e o ético-normativo. A ciência sempre se propôs a se pronunciar sobre o que é a realidade e não sobre o que ela deveria ser. Ou seja, a racionalidade científica não estaria em condições de se pronunciar acerca do que deveríamos ou não ser; ela estaria em condições de auxiliar as decisões éticas com conhecimento seguro do que somos ou do que a realidade é, ou melhor, de como a realidade funciona (quais as leis que a regem). De sentenças sobre o que a realidade é não é possível deduzir lógica e necessariamente (ou cientificamente, se quiserem) o que ela deve ser. Como a EF, enquanto prática pedagógica, necessariamente envolve a dimensão do ético-normativo, para que a ciência (ou a racionalidade científica) possa lhe fornecer a fundamentação necessária, é preciso, ou complementar o conhecimento científico com a filosofia (que me parece a opção de Betti porque fala por diversas vezes (p.33) em conhecimentos “científicos e filosóficos” e em “ciências/filosofia”⁷, ou, trabalhar com um novo conceito de racionalidade (que talvez não precise ser adjetivada de científica se nos livrarmos do fetiche da ciência moderna), que consiga estabelecer a ponte entre o fático e normativo sem abdicar da pretensão à racionalidade para suas assertivas. Este é o projeto conhecido de J. Habermas, o da razão comunicativa. Mas, base para tal empreendimento é a superação do paradigma científico centrado na relação sujeito-objeto, a favor do paradigma da linguagem (a partir da virada linguística operada pela filosofia analítica e pela hermenêutica), que se constitui em base do conceito de razão comunicativa. Nesta, a linguagem não é mais mera forma de representação, e sim uma forma de ação. “Desloca-se o foco da investigação da racionalidade cognitivo-instrumental para a racionalidade comunicativa. Não mais se embasa o conhecimento na relação sujeito-objeto, mas na relação intersubjetiva que assumem a outros sociais capazes de fala-ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo” (Marques, 1993, p.86). Não se trata de considerar supérfluo o conhecimento produzido a partir do interesse técnico (pelas ciências empírico-analíticas), nem absolutizar o conhecimento produzido a partir do interesse prático pelas ciências histórico-hermenêuticas. Trata-se, isto sim, de reconhecer seus limites e possibilidades e reinterpretá-los, submetê-los a um outro critério, a uma

6 É interessante a crítica de incorrer no dualismo (ciências naturais x ciências sociais e humanas) que Betti nos endereça, porque ele mesmo trabalha com a distinção entre estas ciências para criticar Kolyniak Filho: “Para mim (M.Betti), a limitação do positivismo não é tanto a fragmentação em áreas e subáreas cada vez mais especializadas (que atingiu tanto as Ciências da Natureza quanto as Ciências Humanas), mas na indistinção entre as metodologias das Ciências Naturais e Ciências Humanas. Exige-se para estas últimas os mesmos critérios de cientificidade consagrados nas primeiras, não considerando a possibilidade de que a objetividade das Ciências Humanas seja de outra ordem e esteja em construção, em adequação crescente aos seus objetos (Ladrière, 1982)” (Betti, 1996).

7 “Devolvo aqui a crítica de incorrer numa dicotomia. Betti, quase ao final de seu texto, afirma que: “o princípio integrador possível neste processo advém de um processo de valoração; portanto, só a filosofia pode propiciar esta integração”. Porque só a filosofia? A filosofia não estaria contemplada no plano da racionalidade científica? Que tipo de verdade seria produzida por uma e por outra?

racionalidade comunicativa. “Entrelaçam-se na unidade da razão comunicativa o interesse prático das ciências histórico-hermenêuticas e o interesse emancipatório das ciências crítico-reflexivas” (Marques, 1993,p.89).

Buscando superar o dualismo entre a racionalidade técnica e a racionalidade normativa, a teoria da ação comunicativa busca uma racionalidade prática de ação comum à procura dos melhores objetivos através do diálogo.

Betti (1996) fez uma tentativa de pensar uma possível teoria da prática para a EF, a partir da teoria da prática (da ação) de P. Bourdieu. É uma tentativa interessante, mas que, se não incorro em erro, exclui ou não contempla exatamente o dualismo acima discutido (conhecimento fático x conhecimento normativo), aspecto fundamental para uma teoria da prática, entendida esta como ação ética, normativa, caracteristicamente humana. Assim, parece-me interessante também, pensar uma teoria da EF a partir da proposta de Habermas (num certo sentido o Prof. E. Kunz e colaboradores na UFSC estão engajados neste projeto). A nós parece, e este é um julgamento preliminar e parcial, que a teoria da ação comunicativa seria mais produtiva para o caso de uma prática pedagógica. Se pensarmos junto com Habermas (tomarmos a sua posição), diríamos, provavelmente, que Bourdieu, com sua tentativa de superar o impasse objetivismo x subjetivismo presente na sociologia, em favor de uma teoria da prática, permanece no paradigma da filosofia da consciência e recai ora no objetivismo, ora no subjetivismo (por isso ele é criticado por alguns autores como estruturalista, e reclama-se dele algo propositivo). Mas este debate não pode ser levado a termo aqui.

A terceira questão, foi colocada por Betti da seguinte forma: porque teríamos que primeiro escolher a prática pedagógica e depois o conhecimento científico. Recoliquemos a questão: postulamos que a EF deveria ser entendida primeiro como uma prática pedagógica, ou seja, definidor de sua identidade, enquanto prática social, seria a sua característica de ser uma prática de intervenção imediata, no caso, uma prática pedagógica. Portanto, nossa questão não é ou colocá-la aqui ou ali: ou ciência, ou prática pedagógica. Estes não são termos antagônicos, embora diferentes. Para alguns autores, como por exemplo, Tani, em alguns momentos e M. Sérgio, a quem as minhas afirmações estavam endereçadas, pareciam só ver uma possibilidade da EF alcançar legitimidade: afirmando-se como ciência. Porque para nós a questão não se coloca como alternativa? Porque toda prática social, principalmente a com características de prática pedagógica, exige um suporte teórico que não pode prescindir do saber científico para fundamentar as decisões com as quais esta prática está constantemente confrontada. Constituir um campo acadêmico é portanto, necessário complemento/acompanhamento dessa prática. Quais as características e os contornos deste campo, com quais outros interage e como, com qual concepção de racionalidade (científica) vai ou deve operar? Bom, esta é questão! Mas, tentar afirmar a identidade da EF somente ou primeiramente como ciência, é em nosso entendimento uma inversão, mesmo porque a EF (sua tradição), nesta perspectiva se perde.

Talvez este seja o momento de fazer algumas considerações acerca da proposta de uma Ciência do Movimento Humano ou Cinesiologia (Tani, 1996) ou Ciência da Motricidade Humana (CMH) (Sérgio, 1994). Tani (1996), como bem observa Betti (1996), tem a virtude de se preocupar com a Educação Física, entendendo-a como ciência aplicada, enquanto Sérgio (1994), considera a EF (Educação Motora) como ramo pedagógico da CMH. Já apresentamos nossos argumentos que, no nosso entendimento, demonstram a impossibilidade de tal ciência (no singular). De certa forma, após duas décadas de experiência uma boa parte dos estudiosos alemães da área, também concluíram que a ciência desportiva continua e continuará sendo Ciências do Esporte (no plural)⁸. No entanto, é claro que as Ciências do Movimento Humano ou

8 Ver a respeito Prohl (1991).

as Ciências da Motricidade Humana podem se organizar de “baixo de um mesmo teto”, propiciando um ambiente no qual cada um faz suas pesquisas em meio à indiferença simpática dos demais. Parece-me inclusive haver demanda, nos mais diversos setores sociais, para tal conhecimento (disciplinar, pluridisciplinar). Se então elas devem ocupar nas Universidades um espaço específico, organizarem-se num instituto, centro, etc., é uma decisão política. A decisão pode ser inclusive, a de transformar os hoje Centros/Departamentos/Escolas de Educação Física e Desportos em Centros/Departamentos/Institutos de Cinesiologia. No entanto, qualquer que seja a decisão, estes não irão substituir a prática social EF. Isto é, não devemos confundir a reorganização dos saberes nas instâncias de sua produção e de formação profissional com uma determinada prática social. Particularmente, e esta é uma posição política, entendemos e colocamos nossos esforços na perspectiva da EF entendida como prática pedagógica.

Considerações finais

Betti (1996) propõe corrigir nossa posição ampliando o conceito por nós utilizado de “prática pedagógica” para “prática social das atividades corporais de movimento, esta concebida como campo de dinamismo social, onde se dá a confrontação e disputa de modelos de prática, e no qual atuam diversas forças sociais (inclusive a comunidade acadêmico-profissional da EF). Uma prática social assim concebida é quase sinônimo do conceito de ‘cultura corporal de movimento’” (Betti, 1996,p.31).

O problema que vejo aqui é que assim definida, a EF não é quase sinônimo de cultura corporal de movimento; ela é! Uma teoria (geral) da EF seria então uma teorial geral da Cultura Corporal de Movimento. Assim formulada, fica muito difícil identificar uma problemática teórica que delimite os esforços teóricos específicos deste campo. Entendemos que nossa formulação permite identificar tal problemática quando centra/organiza tal teorizar na perspectiva do pedagógico. Assim, repetindo, a teoria da EF teria como problemática a participação/contribuição do movimentar-se humano e suas objetivações culturais na/para a educação do homem. A teoria daí decorrente poderia orientar/fundamentar os sujeitos da ação naquelas instâncias sociais em que a intenção pedagógica conferisse o sentido (fosse o *Leitmotiv*) dessas ações. Toda vez que um profissional (da EF, do Esporte, ...), pretendesse, em qualquer instância social, tematizar qualquer elemento da cultural corporal de movimento, a partir da intenção pedagógica, ele encontraria fundamentos para essa sua ação nesta teoria. Vale dizer, que a instituição educacional, possui especificidades que tornam necessárias reflexões para adequar a teoria às mesmas.

Bibliografia:

- Betti, M. Por uma teoria da prática. Rio Claro, 1996 (mimeografado) (publicado na revista *Motus Corporis*, V.3, n.2, Dez./1996).
- Bracht, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 14(3):111-117, 1993.
- _____. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: Neto, A.F.; Goellner, S.V. e Bracht, V.(Orgs.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995.
- _____. A construção do campo acadêmico “Educação Física”no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física. *Anais do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte, 1996.
- _____. Epistemologia da Educação Física. In: Carvalho, M.F. de e Maia, A.F. **Ensaio: Educação Física e Esporte**. (Vol. V). Vitória: CEFD/UFES, 1997 (no prelo).
- Marques, M.O. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Unijui, 1993.

- Prohl, R. **Sportwissenschaft und Sportpädagogik; ein anthropologischer Aufriss**. Schorndorf: Karl Hofmann, 1991.
- Sérgio, M. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1994.
- Tani, G. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. *Revista Motus Corporis*, v.3, n.2, p.9-50, dez. 1996.

Endereço: Caixa Postal 019014 - Vitória - ES - 29060-970

GTT.11.10. A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Regina de Cassia Ribeiro *

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo a atribuição da importância da qualidade nas pesquisas em educação física, tendo como foco inicial a realidade acadêmica na qual estou inserida, pois parte do princípio de que todo conhecimento deve ser socializado na busca da transformação da área. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica de parte do referencial teórico que trata sobre os pressupostos epistemológicos e os termos qualidade e quantidade. O pesquisador da área de educação física, sabendo da validade de seu trabalho e da importância de todo o processo de construção do mesmo, deve superar o quantitativismo e partir para a crítica e a denúncia em torno dos resultados, assumindo assim um certo compromisso social.

O interesse principal sobre este assunto parte do estudo das concepções mais emergentes nas pesquisas em educação física. Fez-se necessário o conhecimento da diversidade do campo de estudo que está presente na área de ciências sociais, bem como a grande variedade dos níveis de abordagem possíveis, "que vão desde a metodologia geral ... passando pelas metodologias aplicáveis onde se definem os termos, formulações de hipóteses e as técnicas quantitativas, com as amostragens, referências, correlações, análises fatoriais, pesquisa participante, pesquisa - ação, intervenção sociológica e análise institucional."(Carmo, 1987, p. 28)

Atribuir a importância da presença da qualidade nas pesquisas em educação física é de extrema validade pois todo conhecimento científico produzido deve ser socializado na busca da transformação da educação física, e para que isto ocorra faz-se necessário a escolha de um método de pesquisa que faça com que o pesquisador libere-se do experimentalismo e do quantitativismo, e parta para a crítica e a denúncia em torno dos resultados, pois nem sempre as respostas apresentam-se claramente.

"Acredito que, se os pesquisadores da educação física quiserem que seus trabalhos atuem de forma conseqüente à grande massa de professores de 1º e 2º graus deverão mudar suas abordagens, no sentido de levar ao professor não um conhecimento sagrado e de difícil compreensão e aplicação, mas um conhecimento preocupado com a denúncia, na busca de soluções concretas em termos de transformação social"(Carmo, 1987, p. 28).

Para a realização deste trabalho utilizarei apenas a revisão bibliográfica, buscando assim um maior entedimento sobre o assunto, já que esta foi a minha proposta inicial; faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as teorias do conhecimento, e sua vinculação com a realidade da pesquisa em educação física.

OS TERMOS QUANTIDADE E QUALIDADE

Pode parecer estranho tratar estes dois termos em separado, mas não é intenção validar a importância de um sobre o outro, pois ambos tem o seu papel e fazem parte da realidade e devem estar em equilíbrio.

Segundo DEMO (1996, p. 10), quando pensa-se em quantidade logo vem a idéia de casa grande, vida longa, comida farta, bom salário, é a extensão, o ter; mas isso logo associa-se com a intensidade, ou seja, pensar em casa grande sem conforto ou comida farta que não sustente é apenas dicotomizar as expressões; "quantidade, para qualidade, é base para e condição. Como base significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número e

* Bolsista do grupo PET - CAPES de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo”. A quantidade não nega a qualidade, apenas busca independência numa dimensão global.

A qualidade vai mais além do que o simples ter, ela dá a dimensão de intensidade, está diretamente ligada com o que o fenômeno ou o objeto são, podendo até significar a perfeição, denotam os modos como se comportam os fenômenos, no sentido de bem feito ou não, completo ou incompleto, sistemático ou complexo.

Através da qualidade podemos distinguir um objeto do outro, pois ficamos sabendo como ele é, quais são as suas propriedades, a forma com que seus elementos estão estruturados, suas funções e a finalidade do objeto perante a outros objetos. De uma certa forma a quantidade também é inerente ao objeto, TRIVIÑOS (1995, p. 66) acredita que “conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto, a quantidade caracteriza o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes, assim como sob o ponto de vista das suas dimensões, o peso e o volume ... a quantidade é expressa por um número”; ele também afirma que a quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes, e que a qualidade de um objeto não muda apenas com uma simples mudança da quantidade, exceto em alguns momentos; mas que as mudanças qualitativas sempre vão produzir mudanças quantitativas, a isto chama de lei da passagem da quantidade à qualidade que está presente no desenvolvimento do mundo material. Esta passagem implica, muitas vezes, na mudança na representação do objeto não alterando o que ele realmente é.

DA PESQUISA QUANTITATIVA À PESQUISA QUALITATIVA

A Pesquisa Quantitativa -

A pesquisa quantitativa está baseada numa filosofia positivista que supõe a existência de fatos sociais com uma realidade objetiva independente das crenças individuais. Concebe o homem como um objeto pronto para ser estudado, concebe a verdade como absoluta e objetiva, “a concepção de ciência está relacionada à causalidade, isto é, na relação causa e efeito do fenômeno estudado” (OLIVEIRA, 1997, mimeo), é a ferramenta que vai ser utilizada para comprovar a realidade tal como ela é.

A realidade social é independente do pesquisador, ele passa a ser o mero sujeito que vai investigar o objeto, sua crítica e seus conceitos são totalmente irrelevantes; nesta perspectiva, o processo de investigação deve separar-se do que é investigado, pois o objeto não pode ser afetado pelo processo utilizado, assim o instrumento é apenas utilizado para fornecer as informações sem ter relação alguma com o objeto. O pesquisador mantém o princípio da impessoalidade: “eu observei”, mantendo assim uma certa neutralidade.

Na perspectiva quantitativista, a objetividade de uma observação deve ter seu referente no mundo dos fatos que existem independentemente do pesquisador; utilizando o método adequado, o pesquisador é capaz de conhecer as coisas como realmente são, o que implica na geração de um conhecimento público que pode ser reaplicado por outros pesquisadores que usarem o mesmo método de investigação. Desse modo, os fatos são separados dos valores e o pesquisador tem um lado cognitivo que descobre os fatos e um lado normativo separado que faz julgamentos avaliativos sobre tais descobertas; segundo OLIVEIRA (1997, mimeo), “a concepção empirista afirma que a ciência é uma interpretação dos fatos baseada observações e experimentos que permitem estabelecer induções e que, ao serem completadas, oferecem a definição do objeto, suas propriedades e suas leis de funcionamento”.

A pesquisa quantitativa utiliza-se do método hipotético - dedutivo (há um controle das variáveis), “ou seja, apresenta suposições sobre o objeto, realiza observações e experimentos e chega à definição dos fatos, as suas leis e disso deduz propriedades, efeitos posteriores e

previsões”(OLIVEIRA, 1997, mimeo) . Diante desta postura filosófica e metodológica, o principal critério de pesquisa é a fidedignidade.

A Pesquisa Qualitativa -

A pesquisa qualitativa surge como uma alternativa frente a pesquisa quantitativa, tem seus referências teóricos básicos enraizados principalmente na fenomenologia e no marxismo, mas conforme TRIVIÑOS (1995, p. 118), não há uma oposição entre qualidade e quantidade, pois toda pesquisa pode assumir os dois papéis ao mesmo tempo; “sem dúvida alguma, muitas pesquisas de natureza qualitativa não precisam apoiar-se na informação estatística. Elas tem um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico”.

O surgimento da pesquisa qualitativa tem suas raízes na antropologia no século XIX, quando deixou-se de lado o funcionalismo - traço marcante do positivismo, e passou-se a ver o objeto de estudo em seu meio, não como um fenômeno isolado, mas como algo que precisava ser estudado levando em consideração tudo que o cerca, surge daí a etnografia como uma forma antropológica específica de investigação qualitativa, o pesquisador vai até o objeto de estudo e procura fazer uma descrição objetiva e interpretativa que busca significados culturais e sociais para determinados fatos.

A pesquisa qualitativa tendo suas bases na fenomenologia concebe o homem como sujeito e ator, a realidade depende da mente do sujeito e o pesquisador não pode colocar-se fora da história nem da vida social, então é impossível o pesquisador e todo o processo de investigação não influenciarem o que é investigado. A pesquisa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais e está mais preocupada com a interpretação do fenômeno social, seu propósito fundamental é a compreensão que os outros dão as suas próprias situações.

Utiliza-se do método descritivo, pois como afirma TRIVIÑOS (1995, p. 128, 129) , “como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno de um contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente lógica e consistente ... tenta captar não só a aparência do fenômeno, como também a sua essência; busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para intuir as conseqüências que terão para a vida humana.”

A pesquisa de caráter marxista não ficou só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos; foi além de uma visão relativamente simples, superficial e estética, buscou as raízes dos significados, as causas de existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no dia - a - dia dos diversos meios culturais; o mais importante para o pesquisador é dar validade ao seu trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Muitas são as pesquisas hoje que apontam para a pobreza de conteúdo dos trabalhos científicos produzidos na educação física de um modo geral; o problema parte já na escolha do tema e se agrava mais ainda no momento em que exige-se uma concepção de educação, de aluno e de educação física, para CARLAN (1996, p. 77), existem dois movimentos que estão presentes na escolha do tema e no enfoque da pesquisa: “a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica”.

A importância de se ter um paradigma que sustente os seus pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos está na forma com que o pesquisador concebe as coisas, uma abordagem empírico - analítica reduz a pesquisa apenas a dados estatísticos que se sustentam por si só, sua prática fica limitada ao tecnicismo, dando ao corpo uma abordagem essencialmente funcionalista, e é isso que se contesta, pois reduz o seu compromisso social, onde as soluções apontadas são limitadas geralmente para camadas restritas; e não há soluções para os problemas apontados; os métodos utilizados tendem a reduzir a educação física à aparência, ao que foi visto, não ao porque tal fenômeno aconteceu.

Na pesquisa qualitativa há um maior comprometimento com o desenvolvimento humano, não importa-se unicamente a descrição do movimento, mas com a relevância que tal tem com a educação física, comprometida com segmentos mais amplos da sociedade; "surge ante a necessidade de estudar a educação escolar brasileira, a realidade educação e sociedade, e a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da ideologia, do poder, da escola vinculada ao estado" (CARLAN, 1996, p. 80). As pesquisas não aderem mais a formalidade e a modelos teóricos, utilizam a prática retirada dos conceitos dos corpos teóricos de origem, e a consequência disso é um grande aumento de conceitos e justaposição de fragmentos discursivos.

Para CARLAN (1996), as pesquisas que não tem um comprometimento com a qualidade (podem até afirmar que a possuem), são fruto da formação de profissionais em educação física que tem um corpo de conhecimento centrado na performance de habilidades motoras e conhecimentos com bases experimentais, o que pode ser facilmente transmitido ao público leigo em geral, mas assim constitui a fonte básica para a desprofissionalização; isso é reflexo da história da educação física que centrou-se na área da saúde, dando ao fenômeno causa e efeito.

Como já foi discutido antes os termos quantidade e qualidade, e comentado a importância da pesquisa qualitativa, cabe salientar a responsabilidade que fica nas mãos dos profissionais de educação física em escolher temas que são de relevância para o crescimento de sua área, não ficando presos as evidências empíricas, mas criando críticas sobre a realidade da educação.

Concluo salientando ainda mais a importância da qualidade nas pesquisas em educação física, não só e também pelo simples mérito de ser ter qualidade no trabalho, mas para todo o processo que envolve a construção do mesmo, desde as leituras, as idas à campo, até as reflexões por que deve passar o pesquisador para poder chegar a um nível de criticidade, onde aí não pode mais ficar neutro perante questões sociais, posso até dizer que vai assumir uma política comprometida com a realidade social.

Referencial Bibliográfico:

- CARLAN, Paulo. A Produção de Conhecimento na Educação Física Brasileira e Sua Proposta de Intervenção na Educação Física Escolar: Análise das Pesquisas nos Mestrados de Educação . Florianópolis, UFSC, 1996. in: Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de mestre no curso de pós - graduação em educação na Universidade Federal de Santa Catarina.
- CARMO, Apolônio Abadio do. A Pesquisa em Educação Física : Uberlândia, UFU, 1987. in: Revista Corpo e Movimento, p. 28.
- DEMO, Pedro. Educação e qualidade .São Paulo, Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, Iara Regina D. Pressupostos Epistemológicos, Teóricos, Técnicos, Gnosiológicos e Ontológicos das Correntes do Pensamento Filosóficos, nas pesquisas em Educação Física. Florianópolis, UFSC, 1997. in: Mini - Curso: Bases Epistemológicas das Ciências, PET/ Educação Física, UFSC.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação . São Paulo, Atlas, 1987.

Endereço: Campus Universitário - Trindade- UFSC- CDS - PET - Florianópolis - S. C.
Cep: 88040-900.

GTT.11.11. TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS EM TORNO DO “MOVIMENTO HUMANO” E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO ACADÊMICO

Homero Luis Alves de Lima*

Resumo: O presente trabalho constitui um projeto de dissertação em andamento e tem como objetivo geral analisar as tendências epistemológicas em torno do “movimento humano” por nós identificadas, sendo elas: a) Ciência da motricidade humana; b) Ciência do movimento humano; c) Ciências do Esporte; d) Tendência Pedagógica; objetivando explicitar suas principais implicações/conseqüências para o campo acadêmico da Educação Física. Das análises das tendências explicitar: 1.) Em relação a delimitação do campo (científico): 1.1) o objeto de estudo (pressupostos filosóficos, antropológicos). Como foram pensados seus contornos, limites; 1.2) a concepção de ciência (Pressupostos epistemológicos). 2.) Em relação a Educação Física em termos pedagógicos: 2.1) a concepção de Educação Física. Ou seja, o entendimento que se tem do que ela é (ou deva ser), proposições pedagógicas; b) qual espaço/lugar lhe é reservado.

Apresentação

Este trabalho será apresentado tendo em vista a discussão dos seguintes pontos:

- 1) Tendências na epistemologia contemporânea.
- 2) Diferentes concepções de Educação Física quanto ao seu objeto e saber específico.
- 3) Análise das tendências epistemológicas em torno do “movimento humano¹” e suas implicações para o campo acadêmico da Educação Física.

1. Tendências na epistemologia contemporânea

Dentro da perspectiva deste estudo, faz-se necessário uma incursão sobre questões relativas à epistemologia em geral. De forma que, situando-nos acerca das diferentes tendências na epistemologia contemporânea, possamos caracterizar seus traços principais. Tal empreendimento justifica-se uma vez que temos como um dos objetivos da temática em questão explicitar os pressupostos teóricos das tendências epistemológicas em torno do “movimento humano” por nós identificadas.

Bombassaro (1992: 25-36) identifica duas principais tendências na epistemologia contemporânea²: a *tendência analítica* e a *tendência histórica*.

* Mestrando em Educação - UFPE

¹ Cabe aqui um esclarecimento acerca da dificuldade que encontramos na definição do próprio tema/título da pesquisa, sobretudo no tocante a utilização da expressão “movimento humano”. A primeira questão que nos vem é a seguinte: tendências epistemológicas em torno *do que* exatamente, da Educação Física, da motricidade humana, das Ciências do esporte, da Educação Física/Ciências do Esporte, do movimento humano? Esta dificuldade advém, em nosso entendimento, em grande medida do próprio estado de indefinição que se encontra o campo em questão. Posto isto, evidenciado esta dificuldade, procuramos empregar uma expressão que, num certo sentido e não sem reservas, abrangesse as mais diversas perspectivas (embora reconhecendo suas diferenças). Ao definirmos a expressão *movimento humano* com sendo a mais apropriada buscamos respaldo em diversos autores que reconhecem que o objeto (ou o centro de preocupações) da Educação Física situa-se no plano do *movimento humano*. Esse reconhecimento é tido por autores como Oliveira (1983), Tani (1988), Canfield (1988 e 1993), Castellani Filho (1988), Bracht (1992 e 1993), Santin (1992).

A tendência analítica, também denominada “teoria analítica da ciência” ou “filosofia analítica da ciência”, foi predominante, pelo menos, na primeira metade deste século e assentou-se sobre a orientação teórica adotada pelo empirismo lógico, cujo representante mais influente foi o Círculo de Viena, e mais posteriormente pela filosofia de Karl R. Popper. A tendência histórica, também chamada “nova filosofia da ciência”, emergiu no cenário epistemológico contemporâneo, a partir dos últimos anos da década de cinquenta, como crítica às concepções defendidas pela “tendência analítica”.

De acordo com Bombassaro, os princípios ou elementos que caracterizam a *tendência analítica* podem ser assim resumidos:

- o monismo metodológico, ou seja, a idéia da unidade do método científico na diversidade de objetos temáticos da investigação científica;
- a consideração de que as ciências naturais exatas, especialmente a física matemática, estabelecem um ‘cânon’ ou ideal metodológico que serve para medir o grau de desenvolvimento e perfeição das demais ciências, inclusive as ciências humanas.
- a procura de critérios de significado empírico e a conseqüente recusa da metafísica
- por fim, um terceiro princípio consiste numa visão característica da explicação científica. Tal explicação é ‘causal’ em sentido amplo. Ela consiste, mais especificamente, na subsunção de casos individuais sob leis hipotéticas gerais da natureza.

Para Bombassaro (1992: 31), sob a denominação genérica de “tendência histórica” devem ser situadas, no mínimo, três grandes vertentes teóricas. Em primeiro lugar, essa “tendência” está vinculada aos trabalhos de autores como T. Kuhn, I. Lakatos e P. Feyrabend, entre outros, conhecidos como representantes da “nova filosofia da ciência”. Em segundo lugar estão as contribuições teóricas de G. Bachelard, G. Canguilhem e M. Foucault. Embora diferentes quanto ao objetivo, intenção e repercussão, as obras desses autores podem ser reunidas em torno de um ponto comum: a negação da “tendência analítica”. E, em terceiro lugar, fazem parte da “tendência histórica” as reflexões produzidas pela escola de Frankfurt, como os trabalhos de T. W. Adorno e de J. Habermas.

Na “tendência histórica” estão presentes as reflexões sobre os pontos não tematizados pela “tendência analítica”, tais como sua maior

De acordo com Bombassaro, basicamente, a crítica à qual foi submetida a “tendência analítica” estava centrada na idéia de que tratava-se de uma epistemologia excessivamente simplista, pois ao analisar o conhecimento científico pelos seus enunciados lógicos deixava de considerar a ação efetiva dos homens que faziam a ciência e o modo como essa ação se realizava. Assim, o que passa a ser questionado são os próprios princípios da filosofia positivista e empirista.

Para o autor a “tendência histórica” pode ser resumida nos seguintes pontos:

- preocupação com os elementos históricos da epistemologia, e a revalorização da ontologia e da metafísica;
- a refutação do critério popperiano de demarcação entre ciência e não ciência;

² Para Japiassu (1992: 137) temos atualmente várias epistemologias. Em primeiro lugar, há toda uma corrente epistemológica que poderíamos chamar de *lógica*; ela visa ao estudo e à construção da linguagem científica, bem como uma investigação sobre as regras lógicas que presidem a todo enunciado científico correto (positivismo anglo-saxônico). Em seguida, há toda uma escola que se propõe a elucidar a atividade científica a partir de uma psicologia da inteligência: a epistemologia genética, tal como ela é praticada por Piaget. Enfim, a *epistemologia histórico-crítica*, que procura elucidar a produção das teorias e dos conceitos científicos a partir de uma análise da própria história das ciências, de suas revoluções, bem como das *dératches* do espírito científico (Bachelard, Canguilhem, Foucault).

- o abandono da idéia da existência de um método único; a questão do método na ciência passa a ser conjugada no plural, isto é, trata-se de perguntar por “métodos” ao invés de continuar reduzindo a cientificidade ao estatuto baseado no espírito da unidade metodológica.

- a discussão sobre a mudança conceitual e do progresso teórico do conhecimento científico;

- a crítica à tese dos dados dos sentidos; todas as nossas percepções são significativas. A percepção na ciência depende de certas pressuposições sobre o objeto observado, o que leva a afirmação de que nossos conhecimentos prévios, nossas crenças são constituintes da observação e do significado que atribuímos àquilo que observamos. Toda observação está carregada de teoria.

2. Diferentes concepções de Educação Física

De fato, sobre a Educação Física temos diversas abordagens. Dos diferentes entendimentos que se tem acerca do que ela é (ou deva ser) resultam diferentes construções de seu objeto em termos de saber específico.

Na Educação Física brasileira, atualmente, podemos identificar o predomínio de três perspectivas: a perspectiva *biologicista*, a *desenvolvimentista*, e a perspectiva da *cultura corporal de movimento*.

Pretendemos aqui apresentar, em primeiros traços, essas diferentes perspectivas ou abordagens buscando explicitar como foram pensados seus objetos e saberes específicos.

Perspectiva biologicista

Essa perspectiva caracteriza-se por associar a Educação Física à prática da atividade física, à melhoria da aptidão física, à exercitação, com vistas à manutenção da saúde. Temos aqui uma redução da Educação Física aos efeitos anátomo-fisiológicos que a atividade física provoca no indivíduo. Como se vê sua característica fundamental é a relação entre a atividade física e saúde³.

Como observa Bracht (1995: 2) a definição clássica de Educação Física nesta perspectiva a considera como uma disciplina que por das atividades físicas promove a educação integral do ser humano – mas, a conotação, na prática, era a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física, servindo a “educação integral do ser humano” para satisfazer/caracterizar o discurso pedagógico.

No plano do conhecimento essa perspectiva recorre ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas.

Perspectiva desenvolvimentista

Temos como principal representante desta abordagem Go Tani (1988).

A definição clássica, nessa perspectiva, é a de que a Educação Física é a educação *do* movimento. A ênfase é dada nas diversas tarefas motoras para garantir o desenvolvimento das habilidades motoras básicas. Essa abordagem que busca fundamentação teórica na aprendizagem motora e no desenvolvimento motor enfatiza a necessidade de se investigar a “seqüência normal do desenvolvimento” com respectivos estágios e características próprias de maturação fisiológica e motora permitindo, assim, descobrir as “necessidades reais” da criança. Busca-se, desse modo, descrever as características dos movimentos em cada fase do desenvolvimento infantil.

³ Podemos afirmar com Castellani Filho (1988: 218) que “saúde” aqui é concebida somente em seus aspectos biofisiológicos, não acompanhando o conceito difundido pela Organização Mundial de Saúde, que trabalha a idéia de “Saúde Social”.

De acordo Bracht (1992: 41), os objetivos da Educação Física na Escola são deduzidos dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança.

“nessa abordagem há inclusive, uma tentativa de fundamentar ‘cientificamente’ a Educação Física a partir das necessidades ‘naturais’ das crianças, e porque leis naturais, passíveis de serem determinadas objetivamente”.

Para Bracht (1992: 57) esta concepção de Educação Física poderia ser denominada “bio-psicológica” uma vez que reconhece como sendo o papel da Educação Física a melhoria da aptidão física, o desenvolvimento intelectual e a abordagem sistemática, ou seja que a Educação Física atua sobre os domínios psicomotor, cognitivo e afetivo.

Perspectiva da cultura corporal de movimento

Uma outra perspectiva, valendo-se do conceito de cultura, é expressa na obra intitulada *Metodologia do ensino de Educação Física* escrita por um Coletivo de autores (1992: 50 e 62), em que a Educação Física em relação ao seu objeto ou saber específico é definida como sendo

“uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (...) “O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem”.

Concordando com Bracht (1995: 3 e 4) podemos afirmar que as perspectivas aqui denominadas *biologicista* e *desenvolvimentista*, no tocante as definições (construções) dos objetos ou saberes específicos da Educação Física, permitem ver os mesmos não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro politicamente/ideologicamente, características que marcam também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas.

Na perspectiva da cultura corporal de movimento, segundo Bracht (1995: 4), o *movimentar-se* é entendido

“como uma forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se. Sentido/significado mediado simbolicamente e que o colocam no plano da cultura”.

3. Tendências epistemológicas⁴ em torno do “movimento humano” e suas implicações para o campo acadêmico⁵ da Educação Física

⁴ Por tendências epistemológicas entendemos, ou queremos expressar, as tentativas de delimitação de um campo científico que tenha como objeto de estudo o “movimento humano”.

⁵ As primeiras tentativas de pensar o campo acadêmico da EF com o entendimento de campo delineado por Bordieu foram empreendidas por Paiva (1994) e por Bracht (1995). “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta

O debate epistemológico que vem sendo colocado para o campo acadêmico da Educação Física, fundamentalmente, a partir dos anos 90 apontam para o predomínio de quatro tendências: a) A Ciência da motricidade humana; b) A Ciência do movimento humano; c) As Ciências do Esporte; d) A Tendência pedagógica.

Passamos então a caracterizá-las, em primeiros traços, buscando explicitar:

1º) Quanto a Educação Física

- a) a concepção de Educação Física. Ou seja, o entendimento que se tem do que ela é (ou deva ser);
- b) qual *espaço/lugar* lhe é reservado.

2º) Em relação a delimitação/demarcação do campo (científico)

- a) o objeto de estudo (pressupostos filosóficos, antropológicos); Como foram pensados seus contornos, limites;
- b) a concepção de ciência. Pressupostos epistemológicos, critérios de cientificidade.

3.1 A Ciência da Motricidade Humana

A tese da *Ciência da Motricidade Humana (CMH)* defendida pelo português Manoel Sérgio vem tendo forte influência no Brasil.

Sérgio (1994: 152) define a CMH (ou Cinantropologia) como sendo a Ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando o estudo e constantes tendências da motricidade humana. O objeto teórico desta Ciência é a motricidade humana em ordem ao desenvolvimento global do indivíduo e da sociedade e tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antrossociológico.

" (...) se admitimos a existência de uma nova ciência do homem, a Cinantropologia (CMH), a qual abrangerá todas as condutas e situações motoras (tanto individuais como coletivas), desde o jogo, o desporto, a dança, os ritos religiosos, até à reeducação e reabilitação, passando pela ergonomia, por qualquer tipo de destrezas e ainda pela conduta motora, pela comunicação motora e pela expressão corpórea em geral; (...) temos de partir em busca do discurso que a corporiza, a exprime e a desenvolve"

Quanto a metodologia ou o método a utilizar, segundo Sérgio, será o *integrativo*, isto é, fruto da convergência de métodos, os mais dispares. Tais como: o método histórico, o método biológico, o método fenomenológico, o método sociológico, o método psicológico e psicanalítico, o método dialético e o método estrutural. "Enfim: a compreensão e a explicação!". Como ciência do homem, diz Sérgio (53), a CMH é fundamentada em duas correntes da filosofia, na fenomenologia e na hermenêutica.

concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada - um agente determinado. (...) Dizer que o campo é um lugar de lutas ... é também recordar que o próprio funcionamento do campo produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como "desinteressadas" senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos" (BORDIEU, 1994:123).

E a Educação Física, como é compreendida e pensada por M.Sérgio no contexto da CMH ? Segundo o autor (159) a Educação Física, como macroconceito é a pré-ciência, é o estágio anterior da CMH, como microconceito, poderá entender-se como o seu ramo pedagógico.

“Fez-se também a distinção entre CMH e educação motora (que poderá substituir o termo educação física, já velho e gasto) entendendo esta como campo original e complexo da intervenção educativa desta ciência”.

Pelo visto M.Sérgio estabelece uma relação de dependência da Educação Física (ou Educação Motora) para com a CMH. Caberia a esta fornecer a fundamentação, o corpo teórico necessário à Educação Motora, “(...) A educação motora reafirma com garbo que se fundamenta, epistemologicamente, numa ciência autônoma, a CMH” .

3.2 A Ciência do Movimento Humano

Canfield (1993) em texto intitulado *A Ciência do Movimento Humano como área de concentração de um programa de pós-graduação*, relata o trabalho que vem sendo desenvolvido há duas décadas junto ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, - sobretudo em relação ao programa de Pós-graduação - e afirma que a preocupação daquele centro não foi dirigida somente à formação de profissionais da Educação Física ou ao movimento humano *per se*, mas também àqueles que trabalham em campos profissionais onde o movimento humano se faz presente, como a ergonomia, dança, artes, esporte, reabilitação, medicina, engenharia, fisioterapia, enfermagem, bioengenharia, educação especial, etc.

Segundo Canfield, à medida que aos docentes do CEFD foi oportunizado a formação acadêmica a nível de Pós-graduação (Sensu Stricto) delineou-se uma nova visão de campo de conhecimentos, passando a licenciatura em Educação Física representar uma parte deste campo e não a única alternativa de aplicação do movimento humano. “Qualquer atividade profissional que tenha no movimento humano parte de sua preocupação, deve ser ancorada num estudo acadêmico (disciplina) do movimento humano”.

“Esta abordagem que buscávamos adotar, comum as MULTiversidades (Lawson, 1989) amplia a visão de inter-relacionamento das diversas áreas profissionais que tem no movimento humano parte ou totalidade do foco de estudos e, conseqüentemente remete-nos a busca deste corpo de conhecimento comum, que pode ser designado Ciência do Movimento Humano (Canfield, 1993:146)”.

Uma ciência do movimento humano, que tem no movimento humano seu foco de estudos é, segundo Canfield (148), menos atomizada que uma Ciência da Educação Física/do Esporte. E ainda, diz O autor, na construção desta Ciência o que se pretende é ultrapassar a fase de dependência total das ciências mães, ampliar o campo de aplicação deste foco de estudo (movimento humano) nas suas diversas áreas de aplicação (as profissões).

Sabemos que a Educação Física, ou melhor, a “pedagogia do movimento humano” é uma “sub-área” no contexto da Pós-graduação do CEFD-UFSM, como também são consideradas “sub-áreas” a biomecânica do movimento humano, fisiologia, aprendizagem motora ... Caberia aqui algumas questões: a Educação Física como sendo parte desse campo - denominado de Ciência do Movimento Humano - dele(a) dependeria no que diz respeito a sua fundamentação, teorização, ou gozaria de relativa autonomia ? Essa ciência que proporcionaria o corpo de conhecimentos necessário à Educação Física?

Outra questão que fica até então sem resposta. Quanto a delimitação do objeto e demarcação do campo: a quais pressupostos epistemológicos se está recorrendo?

3.3 As Ciências do Esporte

Pela denominação genérica de “ciências do esporte/desporto” entendemos as tentativas/preensões de criação de um espaço capaz de albergar toda e qualquer disciplina científica que, de alguma forma, trate questões referentes ao desporto.

Gaya (1994) em estudo que busca analisar a produção do conhecimento nos países de língua portuguesa (Brasil e Portugal) objetivando apresentar o perfil das ciências do desporto chega às seguintes conclusões:

Quanto as linhas de investigação: as pesquisas buscam traçar e descrever perfis e comparar variáveis antropométricas, fisiológicas e de aptidão física; validar testes e instrumentos de medir; propor correlações entre diversas variáveis de desempenho físico em diferentes populações; medir níveis de aptidão física; comprovar a eficácia de métodos de ensino e divulgar os “comprovadamente” mais eficazes.

Quanto ao perfil das ciências do desporto:

- 1) Embora seja recente a preocupação em definir os contornos epistemológicos das ciências do desporto, estas assumiram as exigências e os postulados de cientificidade do paradigma mecanicista;
- 2) As formas de saber científico no âmbito da educação física e especialmente no que confere as práticas desportivas apontam para concepções gnoseológicas predominantemente empírico-analíticas.
- 3) A influência do paradigma mecanicista impõe às ciências do desporto um perfil multidisciplinar que determina uma produção de conhecimento que não possibilita a compreensão do fenômeno desportivo em toda a sua multidimensionalidade.
- 4) As ciências do desporto configuram-se num agregado de disciplinas científicas denotando a ausência de objetivos e objetos comuns. Ficam assim destituídas de uma delimitação epistemológica e metodológica capaz de responder às questões específicas inerentes às práticas desportivas.

Cabe ressaltar que a Educação Física ou “pedagogia do desporto” é enquadrada na “área” denominada de “pedagógica” no contexto das ciências do desporto. Assim também temos “áreas” como a biológica, a do treino desportivo, a socio-antropológica, a psicológica, a filosófica, a de administração e gestão, com suas respectivas disciplinas científicas (ou ciências?). Exemplo, a pedagogia do desporto ou Educação Física, fisiologia, biometria, biomecânica, treino desportivo, psicologia do esporte, sociologia do esporte ...

De acordo com Bento (1995: 91) a Pedagogia do Desporto é ainda uma disciplina à procura de afirmação e consolidação no cenário científico, pois não obteve o devido reconhecimento no contexto das já reconhecidas ciências do desporto (...) “a Pedagogia do Desporto parece não existir como disciplina científica”

3.4 Tendência Pedagógica

Por Tendência Pedagógica no tocante a discussão epistemológica no campo da Educação Física entendemos, de acordo com os estudos de Bracht (1996: 7)

“a tentativa de delimitação de um campo acadêmico que teorize a prática pedagógica que tematiza, na instituição educacional, a cultura corporal de movimento, ou seja, o teorizar estaria aí voltado para a

construção de uma teoria da EF, entendida esta enquanto uma prática pedagógica”.

Contudo, cabe ressaltar, que apesar das diferenças de concepções e de objetivos da Educação Física, bem como de pressupostos filosóficos, político-ideológicos, existem por outro lado convergências em relação a pelo menos três aspectos, que aproximam vários autores (Bracht, 1992 e 1995, Taffarel, 1992, Coletivo de Autores, 1992, Santin, 1995, Guiraldelli, 1995, Gaya, 1994, Kunz, 1992). Sendo os seguintes:

1º) Reconhecem a Educação Física como sendo *fundamentalmente (antes de tudo) uma prática pedagógica*, a expressa em termos de disciplina acadêmica e/ou disciplina curricular que deve, portanto, *afirmar-se no campo pedagógico*.

2º) Crítica ao cientificismo das Ciências do Esporte, crítica que está presente em *autores como Bracht (1995), Santin (1992 e 1995)*

3º) Ênfase na necessidade de construção de uma Teoria da Educação Física, preocupação esta constante nos escritos de autores como Taffarel (1991), Coletivo de Autores (1992), Bracht (1992), Betti (1992).

Destaca-se nessa tendência os esforços que vem sendo realizado por Bracht (1992, 1993, 1995). Para Bracht (1992: 42) as diferentes disciplinas científicas que se ocupam do movimento humano, enquanto não envolvidas com a prática pedagógica em Educação Física, e ocupando-se com dimensões parcelares desta prática pedagógica, são apenas fornecedoras de informações em estado bruto, que precisarão passar por um processo de teorização da pedagogia da Educação Física, e não poderão jamais substituí-la. Assim, seria necessário que a produção do conhecimento para sustentar/orientar a prática pedagógica em Educação Física, se encontra-se no específico do “educativo”, isto é, a problemática a ser objeto de investigação, seria destinada pelas questões que a prática educativa em Educação Física coloca.

“Entendo que há a necessidade de voltar a produção do conhecimento nas faculdades, institutos, departamentos e Centros de Educação Física (e Desportos) para as necessidades da prática pedagógica em Educação Física, ou seja, superar a fragmentação a partir das necessidades da prática que são globais”(BRACHT, 1993: 116).

Dentro dessa perspectiva outra importante contribuição é a de Gamboa (1994) que sugere a articulação de um **campo interdisciplinário** que teria como eixo a natureza e a especificidade da Educação Física que articularia a contribuição das várias teorias científicas, e elaboraria explicações e compreensões mais rica e complexas na medida em que tece, em torno de fenômenos concretos, interpretações tencionadas pelo eixo central - o movimento humano. *Concebendo a Educação Física, a exemplo da Pedagogia, como uma das “Ciências da prática”* seria necessário uma articulação de diversos saberes em torno da ação educativa.

Considerações finais

De fato, reconhecemos que muitas questões ainda merecem ser aprofundadas em nossa investigação, até mesmo porque nos encontramos na sua fase inicial. No entanto, nossos estudos realizados até aqui permitem levantar o seguinte questionamento em termos de *suspeita*.

Na discussão epistemológica, ou melhor, nas tentativas de delimitação e construção de um campo científico relativamente autônomo em torno do “movimento humano” (na busca de *status científico*) revela-se um *problema pedagógico*: questões de ordem pedagógica da Educação Física estão ausentes. Verifica-se nas Tendências epistemológicas até aqui discutidas (exceto para a Tendência Pedagógica como ficou evidenciado, cabe ressaltar) que a dimensão pedagógica da Educação Física não está no centro de suas preocupações e interesses. A Educação Física é, quando muito, relegada a segundo plano. Exemplos: para a Ciência da Motricidade Humana ela,

ou melhor, a *educação motora* é o seu ramo pedagógico; para a *Ciência do Movimento Humano* é tão somente mais uma das áreas ou profissões como são a fisioterapia, medicina, enfermagem, engenharia, etc. que tem o movimento humano como foco de estudo; e uma “sub-área” (“pedagogia do esporte”) no âmbito das Ciências do Esporte.

Bracht (1996:3) em estudo recente, identifica na teorização empreendida neste campo em construção (campo acadêmico da Educação Física), um deslocamento da orientação pedagógica que predominou até mais ou menos a década de 60, para uma de caráter cientificista nas décadas de 70 e 80 sob forte influência da instituição esportiva e das ciências do esporte. Neste contexto pode-se identificar também, afirma o autor, um movimento de “resistência” que volta a orientar sua produção acadêmica pelo viés pedagógico.

Referências Bibliográficas:

- BENTO, J. O . O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas. Porto, Campo das Letras, 1995.
- BOMBASSARO, L.C. As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento. Petrópolis, RJ, Vozes, 2ed. 1992.
- BRACHT, V. Educação Física e aprendizagem social. Porto Alegre, Magister, 1992. Magister, 1992.
- _____. Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é Essa ? RBCE,14(3):111-117, 1993.
- _____. Educação Física no 1º Grau: conhecimento e especificidade. Vitória, ES, mimeo., 1996.
- _____. A construção do campo acadêmico “Educação Física” no período de 1960 até nossos dias: onde ficou a Educação Física ? Vitória, ES, mimeo., 1996.
- CANFIELD, J. T. A Ciência do Movimento Humano como área de concentração de um programa de pós-graduação. RBCE 14(3):146-149. 1993.
- CASTELLANI FILHO, Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, Papiro, 1988.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- CORETH. Questões fundamentais de hermenêutica. 1982.
- GAMBOA, S.S. Pesquisa em Educação Física: as interfaces necessárias. Revista Motrivivência, Florianópolis, ano v-n.5,6 e 7, dez. 1994.
- GAYA, A; As Ciências do Desporto nos países de língua portuguesa. Porto, Universidade do Porto, 1994.
- _____. Mas afinal, o que é Educação Física ? Revista Movimento, Porto Alegre, vol.1; set. 1994.
- GUIRALDELLI, Jr. A volta ao que parece simples ? Revista Movimento. Porto Alegre, vol.2; jun. 1995.
- JAPIASSU, H. Introdução ao pensamento epistemológico. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 7ª ed, 1992.
- OLIVEIRA, V.M. O que é Educação Física ?. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SANTIN, S. Educação Física: temas pedagógicos. Porto Alegre: Est/Esef, 1992.
- SÉRGIO, M. Para Uma Epistemologia Da Motricidade Humana (prolegômenos a uma nova ciência do homem) Compendium, Lisboa, 2ª ed., 1994.
- _____. Motricidade Humana - Contribuições para um Paradigma Emergente. Coleção Epistemologia e Sociedade, Lisboa, s/d.

SOUZA & SILVA, R.V. Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria: UFSM, 1990 (dissertação de mestrado).

TAFFAREL, C. e ECOBAR, M. Mas, afinal, o que é Educação Física ? um exemplo do simplismo intelectual. Revista Movimento, Porto Alegre, vol.1; set. 1994.

Endereço: Homero Luis Alves de Lima, Rua Artur Wanderley 495, apto 103, Cidade Universtitária, Recife - Cep 50740-310

GTT.11.12. DO CORPO TREINADO PELA NECESSIDADE À NECESSIDADE DO TREINO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO CORPO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA ANTIGA SOCIEDADE GREGA.

Carlos Herold Junior*

Resumo: Este trabalho objetiva apreender como o processo de luta entre a grécia homérica e arcaica, fez com que as concepções e necessidades respondidas pelo corpo fossem alteradas. Para tanto, buscou-se na análise dos próprios personagens da época, a discussão sobre o corpo em meio as questões mais gerais enfrentadas pelos homens. Pôde-se observar a forma encontrada para viabilizar a nova existência dos homens na transformação da concepção sobre corpo, antes diretamente responsável pela sobrevivência, passando a ser secundarizado na nova forma de vida, sendo esta a condição básica necessária para que surgisse no pensamento humano a necessidade de criar formas de educá-lo/treiná-lo para uma situação não mais predominante: o uso da força. Pretendemos iniciar um processo de discussão que contemple o corpo na sua relação com dinâmica social, utilizando para isto um passado distante, considerando que esta relação acontece em todo desenvolvimento histórico.

Podemos ver que, na educação física vem aumentando sensivelmente o número de trabalhos que focalizam-na de uma perspectiva diferente da convencional. Um sinal positivo deste processo é a existência de uma produção crítica que tende ultrapassar o entendimento da matéria pautado em análises anátomo-fisiológicas e já, bem como, a crítica desta crítica.¹

Com a intenção de alimentar esse debate sobre a educação física do ponto de vista da história é que fomos ao passado aprender com os antigos lições que nos ajudem a pensar sobre nós mesmos. Nesse sentido, podemos dizer que a educação física está órfã de sua própria história, em especial, sobre a antiga Grécia, objeto deste estudo. Existem algumas publicações² eminentemente descritivas, mas tanto a pobreza dos fatos citados, como a sua riqueza, sem a devida análise histórica, faz que esses estudos sejam praticamente inúteis, no sentido de pensar as questões do nosso tempo a partir da reflexão sobre as lutas travadas por outros homens em tempos mais distantes. O objetivo deste texto é justamente abrir esse debate trazendo as questões pertinentes a educação do corpo na antiga Grécia como uma questão social e não como uma ocupação dos professores de educação física, visão que se tem na atualidade.

Com esse propósito, pretendemos analisar o processo de desintegração da Grécia gentílica e o processo de nascimento da Grécia arcaica, buscando apreender como duas organizações sociais diferentes, no seu processo de luta pela permanência e ou transformação, concebem o papel do corpo e, conseqüentemente, de sua educação.

O CORPO NA GRÉCIA PELOS GREGOS

*Mestrando em Fundamentos da Educação na Universidade Estadual de Maringá.

¹ Ver COUTINHO, A; NAGEL, L. H. & GUILHERMETI, P. Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrítica. Maringá: Bahls e Associados Consultoria de Marketing, 1994. 47p.

² Ver: RAMOS, Jayr Jordão. Os Exercícios Físicos na História e na Arte. São Paulo: IBRASA, 1983. 348P. TUBINO, Manuel José Gomes. Metodologia Científica do Treinamento Desportivo. 11ª Edição: São Paulo: IBRASA, 1984. 435p. ROYER, Jacques. Pesquisas Sobre o Significado Humano do Desporto e do Tempos Livres e Problemas da história da Educação Física. s.d. Texto de Apoio da Disciplina Fundamentos da Educação Física I-Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, 1992(mimeo)

Um exame preliminar na literatura existente a respeito do Período Heróico da Antiga Grécia, revela-nos que a discussão sobre a utilização da “*Iliada*”³ para o estudo desse período não está terminada. Inúmeras questões permanecem sem resposta, entre as quais destaca-se: a dúvida sobre o fato da existência de Homero e o fato da obra ser uma peça literária⁴. Por outro lado, a *vulgarização dos versos pela tradição oral*, representa um forte argumento de validação da narrativa homérica⁵. Recentemente este argumento recebeu ajuda da arqueologia. No final do século XIX, Schielemann⁶, descobriu algumas cidades descritas por Homero na obra em questão, ou seja, uma feliz coincidência entre a narrativa e o que os arqueólogos haviam encontrado.

Ainda que tal controvérsia se mantenha, partimos do pressuposto que os homens pensam e/ou conceituam tendo por base a os *encaminhamentos que emergem das lutas para viabilizar sua existência*. Nesse sentido, Homero e sua obra são expressões da realidade vivida pelos homens em determinado período, através dos quais podemos entender o comportamento daqueles homens, a visão que tinham do corpo ou do tratamento dado a ele para que as necessidades fossem satisfeitas.

Ao olhar para a organização da sociedade nos tempos descritos por Homero, observa-se que os homens mantinham fortes vínculos familiares com a terra, da qual tiravam seu sustento e *enterravam seus antepassados*. O conceito de propriedade privada era inexistente, sendo a terra e o que em cima dela estava de posse comum. Podemos ver isto na *Iliada*, quando Homero insistentemente ao referir-se aos seus heróis atribui-lhes o prestígio de acordo com a paternidade conhecida. Sobre este aspecto podemos lançar mão das próprias palavras de Homero, em uma de suas reitaradas passagens:

“450- Ó viril soco, que vens do grande Hípaso, o forte ginete, a destruição te alcançou; não pudeste da Morte esquivar-te. Infortunado! Ao morreres, o pai nem a mãe veneranda vieram fechar os teus olhos, mas corvos virão lacerar-te as tenras carnes, aos bandos, batendo, ruidosos, as asas. Morra eu, porém, e os Aquivos dar-me-ão sepultura condigna.”⁷

Podemos perceber o quão humilhante seria para qualquer homem morrer e não ser enterrado nas terras onde estavam enterrados seus antepassados e onde vivia sua família.

O trabalho existia na medida que era possibilitado pelas características naturais do local onde estava fixada a família. Esta dificuldade, inerente a difícil situação geográfica grega, fazia da guerra, do saque e da pilhagem uma *atividade necessária e, por isso, elogiada pelos homens*. A própria “*Iliada*” é uma narrativa de guerra, na qual observa-se a importância atribuída pelos homens à guerra em relação ao trabalhos nestas terras, como nesta passagem:

“Aí para a deusa, afinal, emitindo som alto e estridente; brado horrórico, que foi despertar nos guerreiros aquivos o irresistível desejo de à luta, sem pausa, entregarem-se. Para eles todos, realmente, mais doce

³ “Poema épico do poeta grego Homero. A *Iliada* é o poema de Ílion (Tróia), em torno de um episódio ocorrido durante o sítio de dez anos que os gregos fizeram a esta cidade. (...) Agamenon, chefe do exército grego, arrebatara a Aquiles - o mais valioso dos guerreiros gregos - a sua escrava Briseida. Aquiles, irado, recusa-se a continuar a luta e refugia-se na sua tenda a beira mar. Nesse momento tem início a *Iliada*, “Canto, ó deusa, a cólera de Aquiles”, é o verso inicial.” *Enciclopédia Barsa*, vol 07, 1974.

⁴ Para ver análise da *Iliada*, enquanto obra literária, ver AUBRETON, Robert. *Introdução a Homero*. São Paulo: EDUSP, 1968.

⁵ Sobre esta discussão ver DURRANT, Will. *Nossa Herança Clássica*. 2ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1966. (História da Civilização II) p. 20-50.

⁶ Sobre a biografia de Schielemann: Id *Ibid.* p.20-22.

⁷ HOMERO. *Iliada* (verso). São Paulo: Editora Tecnoprint, s.d. p.191, verso 450, Canto XI.

era, então, dar combates do que voltar para a pátria querida nas côncavas naves.”⁸

Sendo a posse da terra comum e a guerra a atividade responsável pela existência da sociedade, podemos afirmar que o conceito de indivíduo, tal como entendemos hoje, era impossível sob tais condições. O homem era pensado como parte de um todo, sendo sua vida, sua morte e seus atos julgados, avaliados e enaltecidos de acordo com a importância que tinham na prosperidade da organização social na qual viviam. Neste sentido, ao contemplarmos a obra Homérica, podemos ver que a exaltação do herói não chega a caracterizar-se num culto ao indivíduo que realiza proezas na guerra, mas sim a exaltação da família a qual é beneficiada por este ou aquele heroísmo. Longe de caracterizar-se como injustiça ao realizador das proezas, o heroísmo é visto como absolutamente normal tanto pela família quanto pelo próprio guerreiro responsável pelos feitos narrados com tanto brilhantismo por Homero. Assim, Aquiles, Agamenon, Nestor, são corporificações da tribo ou organização a qual representam.

Neste ínterim guerreiro, o homem só podia ser pensado em suas qualidades físicas, de forma a atender completamente as necessidades colocadas pela prática social. Ora, numa sociedade regida por valores eminentemente coletivos, qualidades psicológicas e corporais dos indivíduos, eram pensadas para atender a esta coletividade. Assim, a coragem, o medo, o ímpeto para a luta, a vontade para matar o adversário era ladeada pela crítica voraz à fuga, à covardia a fraqueza do corpo e do espírito. Neste sentido Odisseu, no calor da batalha “falou ao magnânimo peito”:

“Pobre de mim, que farei? Se fugir, com receio da turba, é grande mal; mas vergonha maior é vir eu a ser preso sem mais ninguém, que nos Dânaos o Crônida medo ora infunde. Mas para que, coração, entregares-te a tais pensamentos? Sei que somente as pessoas covardes a pugna abandonam. Quem valoroso se mostra, só tem de conduta uma norma, que é resistir decidido, quer fira, quer seja ferido.”⁹

No que diz respeito ao corpo, podemos sentir a forma como este era visto em dois momentos: primeiro, na exaltação das qualidades físicas dos heróis, que ao defenderem com destrezas sua pátria, eram com orgulho elogiadas pelos demais, e também, no realismo com que as cenas de morte eram narradas. Homero expressa ambos os momentos nesta passagem:

“Pelas fileiras dos outros guerreiros prossegue Agamemnon, ora a vibrar a lança e espada, ora pedras enormes jogando, enquanto o sangue manava, ainda quente, da grande ferida. Mas, logo que esta secou, quando o sangue não mais escorria, dores pungentes, então, sobrevieram ao filho de Atreu. Tal como sofre mulher em trabalho de parto, ao lhe enviarem as filhas de Hera, as cruéis Iliíias, seus dardos acerbos.”¹⁰

Ora, em um conjunto de relações onde a força, destreza e coragem são necessárias à conservação da vida, pensar em meios de conscientizar quem quer que fosse sobre uma tal necessidade deixa de ser um imperativo. A própria prática dos homens encarrega-se deste “papel educativo”. Assim, na sociedade grega, onde a vida individual só existe no interesse coletivo, a força física passa a ser prerrogativa inquestionável a qualquer homem, ficando inviabilizado a necessidade de conscientizar (treinar) o indivíduo para a guerra, preparando-o para tal.

⁸ Id. Ibid. p.181, verso 10, Canto XI.

⁹ HOMERO. Op. Cit. p. 190, verso 400, Canto XI

¹⁰ Id Ibid. p. 187, verso 264-270, Canto XI.

Por outro lado, não podemos deixar de perceber, na “*Iliada*”, vestígios de que a organização social em questão, estava apresentando sinais claros de desgaste¹¹. Aliás, o cerne de sua trama, está centrado na desavença entre Aquiles e Agamemnon. Este repudia as duras acusações de Aquiles, que o havia denunciado como oportunista, por ser o maior beneficiado na divisão dos bens saqueados, ou seja, o acusa de egoísta, por ter considerado em primeiro lugar seu interesse individual. No Canto I, Aquiles dirige-se a Agamemnon nos seguintes termos:

“Alma despida de pejo, que só de interesse se ocupa. Como é possível que algum dos Aqueus ao teu mando obedeça, quer em caminho se pondo, quer seja enfrenteando outros homens? Não foi por causa dos fortes Troianos que vim para Tróia, para guerreá-los, pois nunca motivo para isso me deram. Deles, nenhuma das manadas um boi me roubou, nem cavalos, nem no terreno de Ftia, nutriz de guerreiros, tampouco, minhas colheitas destruíram, pois grandes montanhas escuras e o vasto mar sonoro entre nós de permeio se estendem. Para teu gáudio, grandíssimo despuorado, seguimos-te, cão sem nenhum descortino...”¹²

Ainda, na indignação de Aquiles:

“É bem verdade que a parte mais dura dos prélios sangrentos a estes meus braços compete; mas quando se passa à partilha, sempre o quinhão mais valioso te cabe, enquanto eu me contento com recolher-me ao navio, alquebrado, com paga mesquinha. Mas para Ftia resolvo voltar, que é bem mais vantajoso ir para casa nas naves recurvas. Não julgo decente permanecer ultrajado e de bens e riquezas prover-te.”¹³

Nestas passagens acima citadas, começa a ficar claro, que apesar de ainda viver-se em um contexto amplamente guerreiro, o germe da transformação social começava a colocar-se. Não somente em Agamemnon, acusado de usurpar seus governados com o seu interesse individual, mas também Aquiles, que reclama neste momento pelos bens que não recebera e que também não os pedia, refletem o desfalecimento de uma ordem social calcada na posse coletiva da terra. A moral guerreira, bem como a força corporal dos homens, antes inquestionável e absoluta, começa a entrar em decadência. Agamemnon, além de tudo, na acalorada discussão com seu rival, lhe diz: “Sempre encontrei prazer em contendias, combates e lutas. Se de robusto te orgulhas, tua força de um deus é presente”.¹⁴ Este prazer, que durante toda obra é expresso de forma natural, contraditoriamente, é criticado por um dos mais importantes personagens, logo no início da “*Iliada*”.

Também na obra de Hesíodo, “*Os Trabalhos e os Dias*”¹⁵, podemos observar, só que de forma mais clara, a transformação que operava-se na sociedade antiga. O poeta da Beócia, como era chamado, expressa nessa obra a passagem da valorização da guerra para a valorização do trabalho e dos valores coletivos aos valores individuais. Sem dúvida que tudo que diz respeito ao corpo, também, passa por reformulações.

¹¹ Há de se esclarecer que a *Iliada* foi escrita entre os séculos VIII e VII A.C. e que apesar de narrar uma sociedade gentílica bem anterior, Homero já encontrava-se no centro de um processo de transformação social. (N.A.)

¹² HOMERO. *Op. Cit.* p.47, verso 149-159, Canto I.

¹³ Id. *Ibid.* p. 47. verso 165-168, Canto I.

¹⁴ HOMERO. *Op. Cit.* p. 47. verso 177-178, Canto I.

¹⁵ HESÍODO. *Os Trabalhos e os Dias*. 1ª Reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 1991. Trad. Mary de Camargo Neves Lafer.

Hesíodo começa por delinear aquilo que será sua preocupação central: a nova forma como os homens devem viver. Sem deixar de mostrar a insatisfação geral que acompanha o declínio da velha sociedade e os vícios que a nova está trazendo:

“Não há origem única de lutas, mas sobre a terra duas são! Uma louvaria quem a compreendesse, condenável a outra é; em ânimo diferem ambas. Pois uma é guerra má e o combate amplia, funesta! Nenhum mortal a preza, mas por necessidade, pelos desígnios dos imortais, honram a grave Luta. A outra nasceu primeira da Noite Tenebrosa e a pôs o Cronida altirregente no éter, nas raízes da terra e para homens ela é melhor. Esta desperta até o indolente para o trabalho: pois um sente desejo de trabalho tendo visto o outro rico apressando em plantar, semear e a casa beneficiar; o vizinho inveja ao vizinho apressado atrás da riqueza; boa Luta para os homens esta é; o oleiro ao oleiro cobiça, o carpinteiro ao carpinteiro, o mendigo ao mendigo inveja o aedo ao aedo.”¹⁶(v. 11-24, p. 24-25)

Se até então, os homens haviam lutado e saqueado, agora tratava-se de tirar do trabalho de cada um, o seu sustento. É o próprio Hesíodo quem faz a diferença radical entre o homem hesiódico e o homérico, ao lançar mão da lenda das Cinco Raças¹⁷. O antigo homem, guerreiro, chamado de Raça de Bronze, era descrito por Hesíodo expressando em seu físico as virtudes já em desuso:

“... era do freixo, terrível e forte, e lhe importavam de Ares obras gementes e violências; nenhum trigo eles comiam e do aço tinham resistente o coração; inacessíveis: grande sua força e braços invencíveis dos ombros nasciam sobre as robustas partes. Deles, brônzeas as armas e brônzeas as casas, com bronze trabalhavam: negro ferro não havia. E por suas próprias mães tendo sucumbido desceram ao úmido palácio do gélido Hades...”¹⁸

Em contraposição à Raça de Bronze, Hesíodo nos mostra a Raça de Ferro, aquela que sobreviverá com o suor de seu rosto:

“Antes não estivesse eu entre os homens da quinta raça, mais cedo tivesse morrido ou nascido depois. Pois agora é a raça de ferro e nunca durante o dia cessarão de labutar e penar e nem à noite de se destruir; e árduas angústias os deuses lhes darão. Entretanto a esses males bens estarão misturados.”¹⁹

Apesar de colocar o trabalho como a atividade responsável pela existência e não mais a guerra, Hesíodo não o faz de forma a atribuir aquela atividade o prazer ou o amor. É a clareza de que tal atividade vem como necessariamente diferente da anterior, mas nem por isso, sem sofrimento.

¹⁶ HESÍODO. Op. Cit. p. 23-25, verso 11-24.

¹⁷ A narrativa mítica das “Cinco Raças”, Hesíodo coloca a Sucessão das Raças de Ouro, Prata(que não sentiam a força da necessidade, pois lhes era provido), Raça de Bronze, Raça dos Heróis(já sentiam a necessidade, satisfazendo-a com o que Hesíodo chama de Luta Má - Guerra) e a Raça de Ferro(os que devem trabalhar para satisfazer suas necessidades, sendo nesta raça, diferente das duas anteriores, colocada a imperiosidade da idéia de Justiça como mediadora entre homens.

¹⁸ Id Ibid. p. 33, verso 145-153.

¹⁹ Id.Ibid. p. 35, verso 173-180.

Nesta nova ordem, onde o indivíduo deverá bastar-se a si mesmo, os laços familiares quebram-se. Se antes todos se uniam e, juntos lutavam, literalmente, pela sobrevivência da sociedade, agora a luta é entre indivíduos. Isto acarreta mudanças radicais nos valores. Antes o respeito à família era incontestado, a estrutura hierárquica solidamente constituída, mas tudo será virado de cabeça para baixo:

“Nem pai a filhos se assemelhará, nem filhos a pai; nem hóspedes hospedeiro ou companheiro a companheiro, e nem irmão a irmão caro, será como já havia sido: vão desonrar os pais tão logo estes envelheçam e vão censurá-los, com duras palavras insultando-os.”²⁰

Além de romper com os laços de família, antes rigorosamente respeitados, entre os próprios indivíduos haverá, adverte o autor, males que irão trazer muito desconforto. Antes pensava-se no coletivo, como se todos fossem um, agora, o outro só existe na medida em que prejudica ou é prejudicado em seus interesses. Quanto a isto, diz Hesíodo:

“...com a lei nas mãos, um do outro saqueará a cidade; graça alguma haverá a quem jura bem, nem ao justo nem ao bom; honrar-se-á muito mais ao malfeitor e ao homem desmedido; com justiça na mão, respeito não haverá; o covarde ao mais viril lesará com tortas palavras falando e sobre elas jurará. A todos os homens miseráveis a inveja acompanhará, ela, malsonante, malevolente, maliciosa ao olhar.”²¹

O anúncio das transformações que caminhava do coletivo para o individual observado em Homero, consubstancia-se claramente em Hesíodo. Diferentemente de Homero, Hesíodo fala do presente, da realidade transformada mas não perfeita. A predominância do interesse individual, faz hesíodo pensar em valores que devem existir, mas que não existem. Se na prática, existe a cobiça, a inveja, o egoísmo, Hesíodo trata de freá-las com a idéia de Justiça:

“A justiça escuta e o excesso esquece de vez! Pois esta lei aos homens o Cronida dispôs: que peixes, animais e pássaros que voam devorem-se entre si, pois entre eles justiça não há; aos homens deus Justiça que é de longe o bem maior; pois se alguém quiser as coisas justas proclamar sabiamente, prosperidade lhe dá o longevidente Zeus; mas quem deliberadamente jurar com perjúrios e, mentindo, ofender a Justiça, comete irreparável crime; deste, a estirpe no futuro se torna obscura, mas do homem fiel ao juramento a estirpe será melhor.”²²

Apesar de dever ser a Justiça aquela que deve imperar entre os homens, que agora individualmente “lutam” entre si, Hesíodo adverte que “Mesmo ao irmão, sorrindo, impõe uma testemunha: confiança e desconfiança os homens aniquilam por igual.”²³

Neste ínterim, qual é a nova forma de se pensar o corpo? Qual é a necessidade por ele satisfeita neste novo momento? O que é que nasce e o que morre, em relação ao corpo, com a nova forma de ser da sociedade?

Tendo por base, além de Hesíodo, como também os escritores *Líricos Gregos*²⁴, podemos tecer com segurança a teia de determinações e de valores que agora são elogiados.

²⁰ HESÍODO. Op. Cit. p. 36-37, verso 182-186.

²¹ *Id. Ibi.* p. 37, verso 189-194.

²² HESÍODO. Op. Cit. p. 43, verso 275-285.

²³ *Id. Ibi.* p. 51, verso 371-372.

²⁴ LÍRICOS GREGOS. *Elegíacos y Yambógrafos Arcaicos*. Barcelona: Ediciones Alma Mater, 1956. v.1(Trad. Francisco R. Adrados.(Mimeo)

Podemos observar, ao olhar os homens que viveram estas mudanças, como por exemplo, o lírico Arquíloco, que deixando de ser a guerra a atividade principal, os valores guerreiros, passam a ser criticados e até zombados. Antes, um guerreiro tinha como algo de maior valor seu escudo, seu elmo e suas armas, e agora, nas palavras de Arquíloco(Séc. VII-VI a.c),um escudo é só um pedaço de pele curtida:

“Um dos Saíes, nossos inimigos, regozija-se agora com meu escudo, arma impecável que sem querer deixei ficar num matagal. No entanto, escapei à morte, que é o fim de tudo. Quero lá saber deste escudo! Comprarei outro melhor. que é um escudo, afinal, senão um pedaço de pele curtida, com uns adornos de metal brilhante!”²⁵

Se de um lado, temos o escárnio como o sinal de que o valor guerreiro já não mais responde as necessidades dos homens, de outro, temos o saudosismo de Tírteo(Sec. VII), que insiste em lembrar o que foi esquecido, ou seja, aquilo que não mais acontece naturalmente:

“Assim, pois, oh jovens lutais unidos e não deis sinal de fuga vergonhosa nem de medo; faze grande e forte no peito vosso coração e não tenhais amor por vossas vidas quando lutas com o inimigo. Não fujais abandonando aos velhos, os de mais idade, caídos, cujos joelhos já não são ágeis. É vergonhoso ver, caído na primeira fila deitado no solo diante de jovens, um homem de mais idade, de cabeça branca e barba-branca, exalando no pó sua alma generosa, com as ensangüentadas vergonhas escondidas entre as mãos...”²⁶

A luta de Tírteo em fazer os homens lembrarem-se daqueles valores coletivos e guerreiros, respondia a uma necessidade, a saber não mais aquela que é a fonte das lembranças buscadas, mas a realidade regida pela propriedade individual, onde aqueles valores(coragem, respeito aos velhos, abdicação da vida própria), serviam muito mais para conter os excessos lembrados por Hesíodo, do que garantir a sobrevivência como em Homero.

No que diz respeito a forma como o corpo passa a ser visto, Xenófanes(Séc.VI-V A.C) vivendo já sob a égide da nova maneira de organização, onde o trabalho, a palavra e a habilidade de fazer leis que regulem as práticas individuais de cada homem são mais importantes, deixa muito explícito que a antiga necessidade do corpo forte, ágil, sendo ultrapassada, faz com que os homens vejam o que antes era elogiado como alvo de críticas:

“O vencedores das Olimpíadas, que recebem distinções como sentar na primeira fila de um teatro, homenagens da cidade são contestados pelo poeta. Diz ele (...)No entanto, esses vencedores são menos dignos dessas honrarias que eu porque a minha sabedoria é melhor do que a força dos homens e dos cavalos. Porém sobre isso já muitas opiniões equivocadas. Não é justo preferir a força à verdadeira sabedoria. Se há na cidade um bom pugilista ou um bom atleta distiguído no Pentatlon, na luta ou na corrida- que é a mais importante das provas atléticas nas competições entre os homens - nem por isto estará, por ele, melhor governada. Pouco prazer pode dar a uma cidade um atleta que vença junto às margens do rio de Pisa porto que isso não enriquece os cofres da cidade.”²⁷

²⁵ Id. Ibid, p. 01, verso 219.

²⁶ LÍRICOS GREGOS, Op. Cit. p.4, verso 6.

²⁷ Id. Ibid. p.15, verso 2.

Podemos ainda endossar a posição de Xenófanes, com a seguinte passagem de Teógnis(Séc.VII-VI A.C.):“A inteligência e a língua são um tesouro; porém são coisas que poucos homens possuem e que tem dificuldades de fazer bom uso de ambas.”²⁸

Assim, estes posicionamentos são demasiadamente compreensíveis ao vislumbrarmos o pano de fundo histórico que dão as razões para que tais idéias se realizem. Se antes, a força e o altruísmo eram as peças chaves para a garantia de sobrevivência, agora é a habilidade no falar, no pensar, inerentes à práticas tais como a do comércio , que garantem a realização dos interesses individuais, cujo o exagero destrói as possibilidades de viabilização de qualquer organização social. Mais uma vez nos apoiamos em Teógnis:

“Quando os malvados se decidem a mostrar sua insolência, corrompem o povo e dão sentenças a favor dos injustos para buscar lucros e poder próprio. Não esperes que essa cidade, ainda que esteja na maior calma, permaneça tranqüila por muito tempo uma vez que os malvados se agarram às vantagens com prejuízo público. Disto nascem as lutas civís, as matanças de cidadãos e dos tiranos...”²⁹

APONTAMENTOS FINAIS

Na atualidade, profissionais de educação física confrontam-se com a dificuldade de analisar, levantar questões e respostas para sua atuação profissional presente e futura. Afinal, buscar estas respostas, pressupõem a capacidade de apreender um mundo que cada vez mais passa por transformações rápidas e profundas. Quão difícil é ultrapassar o estado de perplexidade que confunde nossa capacidade de análise e entendimento do presente.

Neste sentido, ir ao passado distante não deve ser entendido como uma valorização da erudição em si mesmo. Apesar da estranheza que este fato provoca, este estudo teve o objetivo de aprender com aqueles homens, baseado na experiência destes nas lutas necessárias para a sobrevivência de sua sociedade, as formas encontradas por eles para responder as questões de sua época.

Através dos poemas de Homero(Séc. X A.C.), Hesíodo(Séc. VIII-VII A.C) e dos poetas líricos(Arquilocó, Tirteo, Teógnis, Xenófanes) buscou-se compreender as transformações pelas quais passaram a concepção do corpo no período que antecede a Grécia Clássica(Séc. V-IV A.C)³⁰, ou seja, na passagem do período Homérico(XII-VIII) e período arcaico(VIII-V a.c).

Buscar os fundamentos daquilo que hoje é aceito sem maiores problemas, nos obriga a mergulhar na história da civilização, buscando as causas, as múltiplas determinações e as origens. Sendo isto feito por este estudo, ao buscar no processo de desorganização da Grécia gentilica e em suas práticas guerreiras, a necessidade de instrumentalizar intencionalmente o homem com qualidades que, juntamente com a vida que a sustentava, foram ultrapassadas. Se psicologicamente o coletivismo, coragem, amizade, respeito aos familiares e a terra, tornaram-se sentimentos que não mais respondiam a nova forma de ser social, corporalmente, a força, destreza, habilidade com as armas e cavalos, tornaram-se adjetivos que não eram mais concretizados pelas novas necessidades.

Vimos, que em Homero cada homem se via como parte do todo, onde a tribo inteira, entregava-se totalmente para a vitória na guerra. Sem dúvida, uma vida baseada por tal prática, além de fazer com os homens se comportassem de acordo com as necessidades impostas pelo meio guerreiro(união, coragem, companheirismo), forçava-os, necessariamente a serem fortes e

²⁸ LÍRICOS GREGOS. Op. Cit. p. 20, verso f185.

²⁹ Id. Ibid. p. 14, verso 44.

³⁰ ARRUDA, José Jobson de. História Antiga e Medieval. 16ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993. p.155.

velozes para saírem com vida das pelejas e com o orgulho de chegarem todos de volta a sua tribo, com os frutos da vitória(saque).

Por outro lado, com as mudanças históricas acontecendo, morre a prática sustentadora do homem dissolvido no coletivo, e nasce o indivíduo, responsável tão somente pelo seu sustento e riqueza. Juntamente, muda-se toda a gama de qualidades necessárias para o sucesso desta nova prática(já o comércio).Agora, com a guerra sendo uma atividade de segundo plano, as qualidades necessárias a esta, não mais são predominantes na sociedade.

Antes, o homem altruísta, guerreiro forte, estava diluído no interior da sociedade, agora trata-se, em caso de necessidade, de lidar pedagogicamente com o nascente indivíduo e formá-lo naqueles valores. Dentre eles, a força, a velocidade, a habilidade com as armas, enfim, treiná-lo³¹.

Em resumo, aprendemos com os clássicos da antiguidade que a concepção do corpo que hoje é aceita sem questionamentos, tem seus fundamentos na prática social em transformação. Portanto, o que se convencionou chamar de treinamento das qualidades corporais deve ser entendido como expressão de relações sociais no atual estágio de desenvolvimento da humanidade ou das lutas que estão sendo travadas pela morte e nascimento de formas sociais.

Referências Bibliográficas:

- ARRUDA, José Jobson de. História Antiga e Medieval. 16º ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- AUBRETON, Robert. Introdução a Homero. São Paulo: EDUSP, 1968.
- COUTINHO, A; NAGEL, L. H.& GUILHERMETI, P. Educação Física: uma contribuição à crítica da crítica acrtica. Maringá: Bahls e Associados Consultoria de Marketing, 1994.
- DURRANT, Will. Nossa Herança Clássica. Rio de Janeiro: Editora Record, 1966. 650p.
- HESÍODO. Os Trabalhos e os Dias. 1º reimpressão. São Paulo: Iluminuras, 1991. 103p.(Tradução de Mary de Carmargo Neves Lafer.
- HOMERO. Ilíada(verso). São Paulo: Ediouro S. A.. s.d.
- LÍRICOS GREGOS. Elegíacos y Yambógrafos Arcaicos. Barcelona: Ediciones Alma Mater, 1956.(Tradução de Francisco R. Adrados). (mimeo)
- RAMOS, Jayr Jordão. Os Exercícios Físicos na História e na Arte. São Paulo: IBRASA, 1983. 348P.
- ROYER, Jacques. Pesquisas Sobre o Significado Humano do Desporto e do Tempos Livres e Problemas da História da Educação Física. s.e.; s.d. Texto de Apoio da Disciplina Fundamentos da Educação Física I-Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, 1992(mimeo)
- TUBINO, Manuel José Gomes. Metodologia Científica do Treinamento Desportivo. 11º Edição: São Paulo: IBRASA, 1984.

Endereço: Rua Floriano Peixoto 1571 - CEP 87030-030 - Maringá - PR

³¹ Neste sentido GUIZOT ao discutir a educação pública na França no final do Séc. XIX diz: "Diga a um selvagem, como primeiro preceito de educação, que ele deve ensinar seu filho a nadar, a atirar o arco, a manejar um funda: o selvagem zombará de você. *Meu filho*, responderá , *aprende essas coisas sozinho, vendo o que faço, o que fazem meus vizinhos. o que fazem as crianças mais velhas que ele; é assim que tenho aprendido e que tinham aprendido meus pais. O que temos a fazer de uma educação que não nos ensinará senão oq ue nós sabemos sem ela.*?GUIZOT, François. *Meditations et étude Morales*. Paris: Didier et Cie. Libraires-Editeurs, 1872.In: Apontamentos-UEM. N°23, Janeiro de 1994,p.5-6. Traduzido por Zélia Leonel

GTT.11.13. DANÇA E ARTE OU O SENSÍVEL E O INTELIGÍVEL EM HEGEL E VALÉRY

Jeferson José Moebus Retondar^{*}

Resumo: O objetivo do estudo é discutir o lugar do sensível e do inteligível na estética de Hegel (1974) e Valéry (1996), tomando a dança como possibilidade de expressão artística.

INTRODUÇÃO

Escrito em 1921, "L'Âme et la Danse", de Paul Valéry, agora traduzido para o português (A Alma e a Dança), é considerado por muitos como um dos grandes trabalhos da poética moderna.

As reflexões de Valéry (1996), apresentam-se platônicas em sua forma (apresentadas através de diálogos) e nietzschianas em seu conteúdo (pois preocupadas em tecer uma arguta crítica às limitações da razão humana). O próprio título do livro indica o problema das relações entre corpo e espírito, sensível e inteligível, que será discutido a partir da dança. Significa dizer que, ainda que a dança não se imponha enquanto preocupação central do autor, Valéry parte dessa manifestação corporal enquanto ponto de referência fecundo para apresentar suas reflexões sobre o lugar do sensível e do inteligível em sua concepção de estética.

Assim, é na esteira da entre corpo e espírito, som e sentido, sensualidade e razão, consciência e transporte que se movem os diálogos travados em "A Alma e a Dança". Pois, segundo Valéry (1996), aquele que dança manifesta confusão, embriaguês, finitude àqueles que contemplam o dançar. E exatamente por ter limites claros, por não ser permanente, é que a dança pode ser "fotografada" numa obra de arte ou num texto literário.

Já na "Estética" de Hegel (1974), o grande filósofo idealista alemão nos diz que considerar a dimensão sensível enquanto aspecto privilegiado do homem significa pensá-lo abstratamente, isto é, fragmentadamente. Daí decorre que, no domínio do belo, sua preocupação não radica na idéia de um belo mundo, muito menos na beleza das idéias, mas sim na beleza das artes a qual a dança não faz parte.

Significa dizer que, ao contrário de Valéry (1996), Hegel (1974) acredita que a estética enquanto arte de pensar o belo também tem a ver com a sensibilidade, porém esta não é o seu único e mais importante fundamento. Por exemplo, assistir a um espetáculo de dança pode remeter os espectadores a um estado de beleza, de profunda satisfação e alegria, mas, ao mesmo tempo, a tentativa por parte destes em querer reproduzir tal beleza pode se tornar frustrante, decepcionante para eles. Daí se poder dizer que o sensível é uma dimensão parcial, abstrata, pois radica num modo plenamente subjetivo de ver a realidade das coisas, muito diferente da dimensão concreta que se funda na relação entre o senso (argumentos racionalmente elaborados) e o sensível (percepção imediata do real).

Nesse sentido, é na esteira da discussão entre o sensível e o inteligível, partindo das reflexões de Valéry (1996) sobre a dança, que procuraremos buscar subsídios para o diálogo com algumas reflexões propostas na "Estética" de Hegel (1974), tentando apontar pontos comuns e divergentes entre os autores, tendo como pano de fundo a dança enquanto possibilidade artística.

PONTOS COMUNS E DIVERGENTES ENTRE HEGEL E VALÉRY

Na "Estética" de Hegel (1974) a dimensão sensível é tida como abstrata e, pois, parcial, subjetiva. Daí o autor dizer que, ainda que a arte seja uma manifestação (uma forma de pensamento) muito ligada ao sensível, este não é o maior fundamento de uma obra de arte. Pois pensar abstratamente é, em outras coisas, aniquilar o outro; é empobrecer o outro, reduzindo-o a

^{*} Professor de Educação Física da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - (UERJ)

uma única coisa (bom, justo, mau, perverso, bonito, feio...). Isto é, parcializa-se a totalidade da realidade e cristaliza-se o fragmento escolhido (aquilo que a subjetividade imediata elegeu como mais significativo), tomando-o agora como se fosse a expressão mais fiel da totalidade do fenômeno.

Em outros termos, seria como rotular um indivíduo ou uma criação qualquer pelo aspecto que se destacou num dado momento como sendo o mais significativo, e que fica registrado para você não enquanto uma possibilidade dentre muitas de olhar o objeto, mas antes como a representação fiel da totalidade do próprio objeto, ainda que fundamentado na mera impressão da coisa. Já pensar concretamente, ao contrário, é ter a consciência da totalidade dos fenômenos, compreendendo-os como tecidos numa rede complexa de relações, onde a concretude se apresenta uma, porém com múltiplas formas de manifestação.

Daí não ser possível separar o sensível do inteligível, ou vice-versa, e com isto Valéry (1996) também está de acordo. Pois destacar uma dessas dimensões é o mesmo que fragmentar, abstrair a própria realidade, o que remete à fonte de todos os erros: ao particular, ao subjetivo. Porém, para nós, ainda que Hegel (1974) argumente sobre o perigo do pensamento abstrato enquanto fonte equivocada de apreensão da realidade, ele acaba, em alguma medida, não fragmentando, mas sobrevalorizando em sua "Estética" o espírito subjetivo (a razão) como sendo a forma mais elevada, em relação à dimensão sensível de se pensar a arte. Mas para entendermos em que medida a dança se apresenta enquanto suporte dessa discussão é preciso recorrer à valiosa contribuição de Valéry (1996).

Para o autor de "A Alma e a Dança", a dança promove no espectador e no dançarino uma evasão momentânea da realidade. Tal evasão assume, além do sentido de catarse (isto é, descarga das tensões nervosas através da fuga momentânea da realidade), o sentido de projeto, movimento que pressupõe o afastar-se da realidade para se poder ver melhor nesta, através da abrupta mudança de sensibilidade experimentada sob a forma de êxtase. Por analogia, o sentido de evasão enquanto projeto está muito próximo ao movimento do arquiteto que, ao projetar a casa no terreno, necessita afastar-se momentaneamente deste para poder vê-la melhor. Evadir-se, então, radicalmente falando, é criar, através da experiência estética, a possibilidade de transformação da ordem estabelecida, e não manutenção desta através de descargas aliviadoras, preservadoras da ordem já posta. Assim, Valéry (1996) nos diz que a dançarina dança com "... esse movimento misterioso que pelo desvio de tudo o que acontece, transforma-me incessantemente em mesmo, e que, me devolve bastante rápido a este Sócrates para que eu o reencontre, e que, imaginando necessariamente reconhecê-lo, eu exista - Ela é uma mulher que dança, e que deixaria de ser mulher divinamente, se o salto que fez, pudesse obedecê-lo até as nuvens". (1996, p.22-23)

Da mesma forma que Hegel (1974) concebe o sensível e o espírito subjetivo como uma unidade, Valéry (1996) também os toma como tal, com a diferença de que, neste último autor, a sobrevalorização de uma dessas dimensões se dará na direção do sensível, e não do inteligível.

Ao que nos parece, a valorização de Valéry (1996) em relação à dimensão sensível o faz aproximar-se da categoria práxis, utilizada por Marx para designar a ação superadora das dicotomias sensível e inteligível, teoria e prática, corpo e mente etc. Isto é, um movimento realizador, construtor de valores, idéias e perspectivas de novas realidades a partir da ação do indivíduo, muitas vezes, sentida intensamente por ele, porém impossível de se enunciar.

Estou tentado a crer que se Valéry (1996) não tivesse concebido uma relevância maior ao sensível em relação ao inteligível em sua estética, provavelmente a dança não poderia ser objeto de apreciação nos termos que propõe. Porém, na medida em que toma o objeto dos sentidos não só como mera impressão, mas como apreensão lídima do real, o autor remete à idéia de que a sensibilidade é passível de ser inteligível. Por exemplo, a música não é audível somente

através dos ouvidos, mas agora, na perspectiva de Valéry, ela é ouvida por todo o corpo, pois este é capaz de senti-la e expressá-la: através do corpo da dançarina pode-se ouvir a música, da mesma forma que pode-se tocá-la sem o contato com as mãos, da mesma forma que olhar para as estrelas pode, se apresentar dependendo da intensidade do olhar, como uma forma não tátil de tocá-las. Pois,

“Aqui a certeza é um jogo; dir-se-ia que o conhecimento encontrou seu ato, e que a inteligência de imediato consente às graças espontâneas... e se, de orelhas tapadas, eu a olho, tanto ela é música e ritmo queme é impossível ficar surdo aos sons da cítara”.(Valéry, 1996, p.24)

Já para Hegel (1974), só o espírito pode conhecer de fato. Seja o espírito subjetivo, que é a expressão da mente, da consciência, da razão; seja o espírito objetivo, que é a realização do espírito humano que se mostra com autorização jurídica wazzu de uma comunidade (a sua legislação); ou o espírito absoluto, que é a síntese da relação entre sujeito e objeto, isto é, aquele que procura escapar de toda dicotomia.

Para Hegel (1974), por exemplo, a poesia é superior a música por haver nela menos sensibilidade e mais racionalidade, isto é, mais possibilidade de se universalizar o que racionalmente pode ser dito. A partir desse raciocínio não é difícil entender por que a dança não se impõe para Hegel como arte: a predominância da dimensão sensível a remete ao imediato, ao subjetivo, ao abstrato, ao não comunicável, já que para o autor a linguagem na arte tem de ser universal. Mas, será que o corpo não pode criar formas expressivas de uma comunicação universal? Será que sentimentos de angústia, medo, tristeza, alegria, que são sentimentos universais, não podem ser transformados em linguagem através do corpo e se tornarem universalmente inteligíveis, comunicáveis? Quando as palavras já não bastam, é comum recorrermos aos gestos como possibilidade de preenchimento das lacunas, do vazio... Isto não é uma verdade histórica que acompanha a dança desde os seus primórdios?

Segundo Valéry (1996), a dança não se limita a um saber; em Hegel (1974) também não. Mas, em relação ao primeiro autor, a dança, enquanto expressividade de sentimentos e valores universais, se afirma enquanto manifestação lídima da liberdade de criação, pois o dançarino é capaz de transformar o natural em singular sem se desassemelhar da própria natureza do primeiro de maneira ingênua e desinteressada, como que em estado de jogo. Pois a dança é a con-fusão do Ser e do Não-Ser, é a unidade fundada a partir da tensão entre identidade e diferença, tal qual concebe Hegel, com a diferença de que este movimento em Valéry é detonado predominantemente pelo sensível, e não pelo inteligível.

“É um simples andar quase em círculo.começa com o supremo de sua arte; anda com naturalidade sobre o cimo que atingiu. Essa segunda natureza é o que há de mais distante da primeira, mas é preciso que se assemelhe a esta, e tanto, que nos confunda ... Aprecio como ninguém essa magnífica liberdade”.(Valéry, 1996, p.32)

Ou ainda:

“Caro Sócrates, ela nos ensina o que fazemos, mostrando claramente a nossas almas o que nossos corpos obscuramente realizam. À luz de suas pernas, nossos movimentos imediatos nos parecem milagrosos”.(Valéry, 1996, p.33)

Dito de outra maneira, é o movimento do sensível conduzindo-se ao inteligível e reconduzindo wazzu -se novamente a ele. É a comunicação com o outro (o espectador) para a consciência de si, daquilo que é vivido cotidianamente sem consciência, isto é, reproduzido como

ato mecânico. É o movimento do mesmo com uma áurea expressiva, quente, consciente, com vida, contra o saber-fazer repetitivo, mecânico, frio.

Não que haja uma dicotomia grosseira entre técnica e expressão, já que a própria expressão, para se realizar, necessita de um autocontrole postural, de uma firmeza mecânica, do esforço minucioso de grupamentos musculares, de flexionamentos e distensões. Porém, na dinâmica da arte o gesto não se resume ao saber-fazer, mas antes o transcende. Assim, quando a dançarina se mantém na ponta dos pés, mostrando o mais leve e suave dos movimentos, não é perceptível para o espectador que em cada movimento novo, giro e deslocamento há emprego de um grande esforço, contração, sustentação e “desprazer” da dançarina. Ou seja, há um movimento dialético entre “prazer”-“desprazer”, contração-distensão, movimento-inércia, construção-desconstrução, sensível-inteligível, embalado por aquilo que Schiller (1990) denominou de impulso lúdico, isto é, o movimento fundado na liberdade de ação que visa, em última instância, se auto-satisfazer.

Se na “Estética” de Hegel (1974) não há espaço para a dicotomia entre sensível e inteligível, certamente, a nosso ver, podemos perceber uma disposição do autor em conferir um estatuto de superioridade do inteligível (ou espírito subjetivo) em relação ao sensível. Já em Valéry (1996), se podemos notar esta superioridade, e ela realmente existe, esta se dá na direção contrária à perspectiva hegeliana. Pois, em última instância, a liberdade do artista (dançarino) só vi se dar no decorrer da própria ação: nem antes, nem depois. Ou seja, só o movimento expressivo, comunicativo, é que será capaz de nos ensinar o movimento em si e o movimento para nós.

“...esse andar monumental que tem como fim só a si mesmo, e do qual desaparecem todas as impurezas variáveis, torna-se um modelo universal”. Valéry, 1996, p.34)

Numa perspectiva oposta, Hegel (1974) ratifica a idéia de que o sensível é a pura imperfeição, pois radica justamente no aqui e agora, que suscitará sempre um outro, uma diferença, uma impossibilidade do universal. Pois a verdade é aquela que não é passageira, mas pode sempre.

Valéry (1996) nos ensina que só há possibilidade do corpo se tornar linguagem, expressão universal, quando a alma, o próprio inteligível vibrar no corpo:

“Olha que beleza, que plena segurança de alma resulta desse alongar dessas passadas. Contemplo essa mulher que anda e que me dá o sentimento da imobilidade. Não me concentro senão, na igualdade dessas medidas”.(Valéry, 1996, p.35)

Nesse sentido, a contemplação não é tida como um olhar passivo diante da realidade pronta, acabada, mas antes é um olhar devagar, um perseguir a própria imagem no seu percurso natural, este que nos ensina o que somos ou o que fazemos daquilo que sempre somos e fazemos. É um olhar pedagógico, que nos possibilita apreender no outro (na arte) o que somos nós mesmos.

Nesse sentido, Valéry (1996) se aproxima de Hegel (1974) mas, ao mesmo tempo, se distancia deste quando o autor da “Estética” afirma que o belo natural é um reflexo do espírito, pois reflete o próprio indivíduo. Por exemplo, quando o indivíduo contempla a beleza de um nascer do sol não é este que comunica à ele sua beleza, como se naturalmente a beleza existisse, mas antes é o espírito da beleza que se encontra no indivíduo e que se reflete no fenômeno natural, criando o sentimento de beleza do nascer do sol. Essa re-flexão apresenta-se sob a forma pejorativa, inferiorizada diante da própria vagueza que a natureza física sugere, pois objeto de apropriação subjetiva, particular, transitória do indivíduo, já que, dependendo do seu estado de

ânimo, um nascer do sol pode representar feiura, angústia, indiferença e melancolia, ou o oposto disso, que também é verdadeiro.

Para Valéry (1996), ao contrário, o natural humano não é tido como vago, mas pode ser dito através do corpo: é subjetivo e objetivo, ao mesmo tempo. Sua universalidade reside justamente no próprio trânsito, no próprio movimento de ambigüidade que sugere aquele que, ao mesmo tempo, é homem e pássaro, dançarina e pluma, movimento dos ombros e ondas do mar. O indizível, isto é, aquilo que se sente mas que não se consegue enunciar o sentido, é o elemento caracterizador da própria arte, e não sua insuficiência. Sua riqueza reside justamente em superar o próprio discurso, a própria enunciação intelectual. Em outros termos, aquilo que se apresenta enquanto fraqueza ou limitação no pensamento hegeliano, em Valéry (1996) é prova de força, de grandeza.

Assim, é o indizível enquanto manifestação do mistério que torna grandiosa a obra de arte. Pois é este *élan* que é capaz de mobilizar o indivíduo em sua totalidade, remetendo-o a um sentimento ao mesmo tempo de proximidade e de distanciamento, de comum e de estranho. É como se a obra necessitasse ser preenchida, acabada por aquele que a contempla. É a excitação de, mesmo vendo o aparentemente comum, o mesmo, o corriqueiro, ainda assim sentir que falta algo; uma espécie de necessidade de contemplar o desejo, de preenchê-lo com a captura de seu objeto fantasmático, que inebria, imobiliza e garante, por assim dizer, a “magia” da arte enquanto mistério.

“Delicioso instante... Este silêncio é contradição... Como fazer para não gritar; Silêncio! - Só se deve ver seu corpo em movimento”.(Valéry, 1996, p.36-37)

Já em Hegel (1974), como dissemos anteriormente, o indizível é a própria limitação que advém do sensível. Pois, radicado na intuição, no sentimento, na imaginação não passa de expressões menores, infinitamente subjetivas, particulares.

Significa dizer que Hegel (1974) não pensa a arte como produto da vida mas como produto do espírito, pois este se comporta de forma imanente, isto é, de acordo consigo mesmo. Daí a dança não figurar em sua “Estética” como arte em seu sentido radical, pois em última instância é o espírito que é superior ao sensível.

Em Valéry (1996), o movimento expressivo sugere com sua presença a ausência de algo inspirado por essa presença, pois a dançarina é mulher e pássaro-discussão, ao mesmo tempo; ela encontra-se num nível diferenciado da realidade para mostrar, através da sua arte, a realidade comum de maneira bela:

“Parece inicialmente, com seus passos repletos de espírito, apagar da terra toda fadiga e toda tolice... E eis que se abrigar num lugar um pouco acimadas coisas, e diríamos que encontra um ninho em seus braços brancos”.(Valéry, 1996, p.39)

Significa dizer que, se em Hegel (1974) a dimensão sensível encontra-se inferiorizada (pois representação da abstração, de engano), em Valéry (1996) ela é a própria expressão do inteligível. Por tanto, situa-se em lugar destacado em sua estética, pois, em última instância, a emoção que a dança pode promover radica em algum tipo especial de razão. Daí Valéry nos dizer que a dança é a alma da alma; é ela mesma: o inteligível no sensível. “A razão, por vezes, me parece ser a faculdade que nossa alma tem de nada entender de nosso corpo”. (Valéry, 1996, p.45)

O autor de “A Alma e a Dança” nos fala do alcance que a dança pode proporcionar em relação a manifestações de sentimentos universais, como por exemplo o amor, a paixão. Longe de qualquer especificação singular do que venha a ser o amor ou a paixão para tal ou qual cultura, ou

ainda, em um tempo historicamente marcado, a dança, segundo ele, tem o poder de evocar, através da pluralidade de sentidos que enredam esses temas, os pontos de convergência estruturais que perpassam todas as concepções. Em uma palavra, é o mesmo que dizer, por exemplo, que o amor é culturalmente produzido, porém sua singularidade reside na própria condição humana. Daí ele acreditar que

“É preciso então que a dança faça nascer, pela sutileza dos traços, pela divindade dos ímpetos, pela delicadeza das pontas paradas, essa criatura universal que não tem corpo nem rosto, mas que tem dons, e dias, e destinos; mas que tem uma vida e uma morte; e que nada mais é afinal que vida e morte, pois o desejo, uma vez criado, não conhece sono nem trégua nenhuma. É por isso que só a dançarina pode torná-la visível, por meio de seus belos atos”.(Valéry, 1996, p.46)

Para nós, significa dizer que a dança, para se fazer expressão artística, tem de materializar os desejos, as paixões nutridas pela dançarina e expressas em seu movimento. É a beleza dos atos, ao expressar sentimentos, emoções, que irá comunicar aos homens o que de universal há neles.

Nesse sentido, a dançarina tende a se deixar levar pelo próprio domínio que tem, da dança. Ela intui. Ela dança e é dançada, num jogo de infinitas possibilidades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Valéry (1996), a dança não se resume àquilo que é captado pelo olhar, muito menos é representação de alguma coisa que não seja ela mesma, mas antes se apresenta enquanto *livre jogo que faz vibrar a alma no sensível*. Daí se poder dizer que a dança, em grande medida, promove uma experiência estética relaxante, catártica, ainda que com nuances mais de projeto do que de fuga da realidade. Características que, segundo Hegel (1974), são suficientes para descaracterizar a idéia de obra de arte. Isto na medida em que a catarse, ao se impor enquanto mediação entre razão e sensibilidade, busca na sua ação uma finalidade externa à própria realização; portanto, longe do destino da obra de arte, que é o de realizar o próprio espírito.

Ao contrário, em Valéry (1996) a dançarina que vibra e que se agita adoravelmente aos olhos do público se diviniza momentaneamente, pois parece pertencer a um outro mundo; parece pertencer ao elemento fogo, fogo vivo que se acende com medida, e se apaga com medida como nos diz Heráclito (in Leão, 1991) em seus aforismos: fogo que ao consumir produz, e ao produzir consome, num movimento infinito de transformação da matéria em forma a uma matéria-forma. Daí o corpo perseguir a universalidade da alma, pois quer remediar sua identidade pelo número de seus atos.

“Assim, o corpo que ali está quer atingir uma posse completa de si mesmo, e um grau sobrenatural de glória! Mas acontece-lhe o mesmo do que com a alma, para a qual o Deus e a sabedoria, e a profundeza-que lhe são exigidos, não são e não podem ser senão momentos, vislumbres, fragmentos de um tempo estrangeiro, saltos desesperados, para além de sua forma...”.(Valéry, 1996, p.60)

Por fim, se há uma predisposição em Valéry (1996) em considerar mais importante uma das dimensões estéticas, esta se dá em favor da dimensão sensível, pois:

“...um corpo, graças à sua simples força, e por seu ato, é poderoso o bastante para alterar mais profundamente a natureza das coisas do que jamais conseguiu o espírito em suas especulações e sonhos”. (Valéry, 1996, p.62)

Bibliografia:

- SILVA, B. (coord.) (1987). Dicionário de Ciências Sociais. RJ: Fundação Getúlio Vargas.
- HEGEL, G.W.F. (1974). Estética. São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os Pensadores)
- _____. (1995). Quem pensa abstratamente? Revista Síntese Nova Fase, Belo Horizonte, n.69, v.22, p.235-240.
- LEÃO, E.C. (1991). Os pensadores originários: Anaximandro, Parmênides, Heráclito. Petrópolis: Vozes.
- SCHILLER, F. (1990). A educação estética do homem. São Paulo: Iluminuras.
- VALÉRY, P. (1996). A alma e a dança. Rio de Janeiro: Imago.

GTT.11.14. MERLEAU-PONTY, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO MOTORA

Terezinha Petrucia da Nóbrega*

Resumo: Qual a relevância do pensamento de Merleau-Ponty em relação ao estudo da corporeidade na atualidade, considerando os conceitos das Biociências (auto-organização, inscrição corporal do conhecimento e outros) e da complexidade? Para a Educação Física (Motora) superar a objetualização do corpo em suas práticas pedagógicas, Merleau-Ponty é necessário? A pesquisa visa a compreensão da atualidade do pensamento de Merleau-Ponty no estudo da corporeidade, visualizando horizontes para a Educação Motora. A opção por Merleau-Ponty justifica-se pela atualidade de sua fenomenologia do corpo, consonante com a perspectiva das Biociências e da Complexidade, a partir da experiência e do corpo vivo, bem como a possível contribuição na construção de pressupostos teóricos e metodológicos para a Educação Motora, a partir de novos olhares sobre o corpo. Em princípio, optamos pela trajetória fenomenológica-hermenêutica, na qual o pressuposto básico é a elaboração de uma nova compreensão/interpretação dos textos de Merleau-Ponty e textos sobre o autor. O conteúdo da leitura será confrontado com as experiências da própria leitora, através de questionamentos e criação de novas possibilidades para a compreensão das questões de estudo.

A Fisiologia clássica, fundada no Empirismo, define o corpo como um objeto constituído de partes que só admitem entre si relações exteriores e mecânicas, sem nenhuma significação além da utilidade funcional. Por outro lado, a psicologia, behaviorista e intelectualista, também permanece fiel ao pensamento causal, à lei do paralelismo psicofísico, onde para cada ação haveria uma reação correspondente e a consciência seria a causa produtora dos acontecimentos. Na perspectiva fenomenológica, a relação entre corpo e consciência é de outra ordem, não se trata de uma relação causal entre dois termos e sim de uma dialética de intenções, onde a unidade do homem é expressa no corpo; “Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”, (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 207-208).

O corpo não é uma massa material e inerte, mas o lugar de nossas ações originais. A originalidade do ser no mundo está expressa no corpo-próprio. O ser no mundo refere-se ao homem em sua unidade existencial, onde não há separação entre o psiquismo e o biológico e onde o humano ultrapassa os níveis sincrético (instintos) e amovíveis (sinais), tornando-se simbólico (MERLEAU-PONTY, 1975a.) Nessa perspectiva, o corpo não se coloca como objeto, ele é o próprio Ser, em sua identidade e expressão original. O domínio simbólico, propriamente humano, habita a unidade do corpo.

Merleau-Ponty define o homem a partir da realidade corporal, “sou meu corpo”, desta forma, o ser do homem, sua realidade ontológica coincide com sua realidade corporal. O homem definiu-se como homem pelo seu corpo e não pelo pensamento. O centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, onde o sujeito é representado pelo cogito, pelo “eu penso”, para uma perspectiva sensível, expressa no corpo.

O corpo representa a unidade do homem, unindo dialeticamente o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos. Com meu corpo atuo no mundo. Vale lembrar que o mundo, ou melhor, a existência do sujeito no mundo é o ponto central da Fenomenologia, mais especificamente na versão existencialista formulada por Merleau-Ponty, onde a relação homem-mundo é basicamente corporal.

O corpo realiza a existência, põe o sujeito em situação, diferenciando-se dos objetos exteriores, inclusive pela sua espacialidade diferenciada: “O contorno do meu corpo é uma

* Professora Mestre UFRN. Doutoranda PPGE /UNIMEP

fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 143). Isto ocorre porque as partes do corpo se relacionam de um modo original, envolvem-se umas nas outras, constituindo-se uma unidade indivisível. O corpo não está no espaço como um objeto. Ele desenha o espaço, garantindo uma conformação original de acordo com a situação. Nesse ponto, o conceito de esquema corporal é esclarecedor.

"O esquema corporal não é nem o simples decalque nem mesmo a consciência global das partes existentes do corpo, o porque ela se integra ativamente em razão de seus projetos do organismos" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 15).

Merleau-Ponty faz uma nova leitura do conceito de esquema corporal advindo da neurologia clássica para além do reconhecimento das partes do corpo, definindo-o como uma propriedade do organismo que garante a integração ativa do mesmo, enquanto unidade que põe o sujeito em situação, ou seja, em relação com o mundo. Essa nova leitura permite contextualizar o conceito de esquema corporal também no âmbito filosófico. Nesse sentido, o esquema corporal é a maneira de exprimir que o corpo está no mundo. Essa presença corporal define a zona de corporeidade. A zona de corporeidade é o lugar de onde experienciamos o mundo, habitando o espaço e o tempo e conformando a memória corporal, o nosso ponto de vista sobre o mundo.

Essa presença no espaço e no tempo, que é uma presença corporal, marca a singularidade da existência do sujeito e o horizonte de seus projetos, em outras palavras:

"Não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a ele e o abarca. A amplitude dessa apreensão mede a amplitude de minha existência; mas de qualquer maneira ela nunca pode ser total; o espaço que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista. A síntese do tempo assim como a do espaço são sempre para se recomeçar" (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 195).

A ação do homem no mundo dá-se com a reorganização do esquema corporal, definindo a zona de corporeidade. Podemos compreender a corporeidade como sendo o núcleo de significações que podemos atribuir as minhas ações no espaço e no tempo, incluindo os condicionantes da história e da cultura. Vou criando a minha zona de corporeidade, vou reorganizando o meu esquema corporal à medida que me lanço no mundo, à medida que vivo as situações, vou conformando a minha corporeidade, a minha memória corporal.

O fato de pôr-se a corporeidade e o esquema corporal em primeira pessoa, justifica-se por tratar-se de aspectos singulares, únicos para cada sujeito. Essa singularidade não significa um retorno a uma consciência individual, ao solipsismo, visto que a noção de consciência para Fenomenologia não é puramente subjetiva mas sim intersubjetiva, o que inclui a perspectiva do para si e do para o outro. Defino o meu esquema corporal, a minha zona de corporeidade na minha atuação no mundo, que é sempre uma atuação veiculada à atuação de outros sujeitos, onde as consciências se intercomunicam.

Apreendo o mundo com o corpo, mas esta apreensão é sempre uma síntese inacabada, formada pelas perspectivas da situação vivida. Esta forma de apreensão é reconhecida como originária, não se referindo a uma representação puramente intelectual, mas a uma função motora, regida pela motricidade. A motricidade diz respeito à intencionalidade motora, isto é, todo movimento tem um fundo que o acompanha:

"O fundo do movimento não é uma representação associada ou ligada exteriormente ao próprio movimento, ele é imanente ao movimento, ele o

anima e o mantém a cada momento, a iniciação cinética é para o sujeito uma maneira original de referir-se a um objeto, assim como a percepção” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 159).

A partir destas considerações, podemos dimensionar a diferença entre o **corpo-máquina** e o **corpo-significante**, a intencionalidade que habita o último. Se analiso o movimento de acenar apenas do ponto de vista de uma sequência de movimentos em si, o corpo deixa de ser o veículo de uma ação situada para ser a meta; seu projeto motor foi reduzido, perdeu-se a zona de reflexão e de subjetividade, perdeu-se o espaço humano.

Se a intencionalidade da consciência é o que garante a relação entre o sujeito e o objeto, o que confere a originalidade do ser no mundo, rompendo com o dualismo entre o nível psíquico e o nível biológico, a motricidade e o que efetiva essa possibilidade. Sendo, portanto, a característica primeira do corpo-próprio, fazendo-o ser um corpo vivo, dotado de significação.

O uso que o homem faz de seu corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos, ele cria um mundo simbólico, de *significações*. O homem não está aprisionado, como os animais, nos limites de suas condições naturais, ele as amplia, virando os pontos de vista, reconhecendo *numa mesma coisa diferentes perspectivas*. Em outras palavras, cria cultura, porém o mundo cultural não se sobrepõe ao mundo natural, mas formam uma unidade.

Nesse processo de criação da cultura, há toda uma organização corporal, uma maneira própria de acolher a nova situação e de vivê-la, ou seja, de aprender. Os estímulos do ambiente ganham um sentido que caracterizam a presença do homem no mundo e o comportamento cria uma significação que transcende o dispositivo anatômico. Assim, os hábitos humanos, que são hábitos motores, não são simplesmente mecânicos, mas possuem um sentido, uma direção, uma significação. Dessa forma, realizar um movimento não seria simplesmente utilizar o equipamento anatômico, mas aprender as coisas do mundo de forma original, fornecendo uma resposta adequada à nova situação. Se o movimento não possui essa significação, essa intenção que o anima, ou melhor, se isto não é despertado, o movimento deixa de expressar a originalidade do sujeito e do corpo passa a condição de objeto, de coisa. Vejamos o conceito de hábito motor do ponto de vista fenomenológico.

“A análise do hábito motor enquanto extensão da existência prolonga-se portanto em uma análise do hábito perceptivo enquanto aquisição de um mundo. Reciprocamente, todo hábito perceptivo é ainda um hábito motor e ainda aqui a apreensão de uma significação se faz pelo corpo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 211).

Realizar um movimento não é pois ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de aprender o em torno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais. O hábito motor não pode ser compreendido apenas pela sua biomecânica, porque o equipamento biomecânico humano é também símbolo, é produtor e produto da cultura.

O comportamento humano, a sua ação no mundo é expressa pelo esquema corporal, definindo a sua maneira própria de apreender um dado em uma certa relação enquanto *lhe signifique algo*. Esta significação é ao mesmo tempo de ordem sensível e inteligível, isto é, motora e perceptiva.

Merleau-Ponty opõe-se à idéia de um mundo em si, representado pela consciência, um mundo em idéia. O mundo já existe e é o campo de todos os pensamentos e percepções. Não há, pois, uma verdade que habite a consciência, a verdade está no mundo e é no mundo que o homem conhece.

Nesse processo de conhecimento, a corporeidade constitui um campo que permite compreender todos os níveis constituintes. O dado sensível não é a aparência confusa que precisa ser eliminada pela consciência, nem a simples objetivação da matéria física. O dado sensível é uma realidade constituída do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais: *"Meu corpo é o campo onde se localizam meus poderes perceptivos"* (MERLEAU-PONTY, 1975b, p. 437).

O que confere ao corpo essa dimensão ontológica é justamente porque nele, nas suas ações motoras, ou seja, na sua motricidade, não há a separação sujeito-objeto. Vejamos o que nos diz MERLEAU-PONTY (197b, p. 437).

"Assim, porque me toco tocando, meu corpo realiza uma espécie de reflexão. Nele e por ele não há somente um relacionamento em sentido único daquele que sente com aquilo que ele sente. Há uma reviravolta na relação a mão tocada, torna-se tocante, obrigando-me a dizer que o tato está espalhado pelo corpo, que o corpo é coisa sentiente, sujeito-objeto"

Em outras palavras:

"Há aqui um gênero do ser, um universo com seu sujeito e seu objeto sem iguais, um se articulando sobre o outro e definindo de uma vez por todos um irrelativo de todas as eletividades da experiência sensível, fundamento do direito de todas as construções do conhecimento" (MERLEAU-PONTY, 1975b, p. 437).

A tradição cartesiana caracterizou a atitude enquanto distinção das noções de corpo e alma, havendo apenas dois sentidos para a existência: como coisa, objeto e como consciência, razão. A perspectiva do corpo-próprio na Fenomenologia vai revelar um modo de existência ambíguo, onde as relações entre corpo/alma, sujeito/objeto não são relações de causalidade, mas estão implicadas num sistema único de intenção e significação originais. Esse tecido ambíguo é de natureza sensível, ressaltando o que sensível tem um caráter essencial, de uma essência que se realiza na existência.

"O fato é que o sensível, que se anuncia para mim em minha vida estritamente privada, interpela toda outra corporeidade através da minha. Ele é o ser que me atinge no que tenho de mais secreto, mas também, que atinge um estado bruto ou selvagem, num absoluto de presença detentor do segredo do mundo, dos outros e do verdadeiro. Há nele objetos que não estão originalmente presentes somente para um sujeito, mas que, se assim estão para um sujeito, podem idealmente ser dados em presença originária para todos os outros sujeitos (a partir do momento em que estão constituídos)". (MERLEAU-PONTY, 1975b, p. 441-442).

Diferentemente da tradição cartesiana, o sensível aqui não se apresenta como algo que deva ser eliminado por conter erro, por ser uma ilusão. O sensível define a essência do ser, ele contém significações que singularizam o sujeito e ao mesmo tempo permite a intercomunicação com a singularidade do outro, dando um novo sentido ao acontecimento.

O sensível também se apresenta como fundamento para a construção do conhecimento.

"Aprender a ver as coisas é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e organizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo

não é objeto para um eu penso; ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio". (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 212).

Todo gesto humano possui uma intencionalidade, uma significação que ultrapassa o nível biológico, mecânico, garantindo a originalidade das ações. A aprendizagem por sua vez não é algo puramente racional, uma representação intelectual advinda do cogito. Aliás, não há uma ordem puramente racional, um cogito separado da realidade corporal, sensível. O cogito na perspectiva possui um domínio pré-objetivo, o do sentir, que já é dotado de significação e que se manifesta no corpo.

O cogito e o corpo, a realidade da consciência e a realidade corporal, são aspectos de uma mesma realidade, uma dialética de intenções que se reorganiza em cada ação. O dado sensível já traz consigo uma significação, pois ele advém da ação do sujeito, uma que é ao mesmo tempo motora e perceptiva, sensível e inteligível.

Em Merleau-Ponty, a consciência não se define inicialmente como cogito, como uma faculdade intelectual da representação, mas como percepção, esta por sua vez fundada no conhecimento sensível. O corpo-próprio expressa a unidade do homem, a sua realidade existencial, caracterizando-se pela corporeidade e pela motricidade. As noções de corporeidade e motricidade vão dotar o corpo-próprio de sentido e de significação, diferenciando-o do corpo-máquina definido pelo cartesianismo. Mas, qual a maneira pela qual o corpo-próprio expressa a unidade do homem? Podemos dizer que pela linguagem sensível. O sensível vai ser esse domínio pré-objetivo, relacionado ao mundo-vida, e dotado de uma dimensão ontológica e epistemológica.

Sou meu corpo, um corpo que habita o espaço e o tempo e que realiza a minha existência através de meus gestos, minhas ações em direção ao outro e aos meus projetos existenciais. Nessa relação com o mundo conheço; aprendo o mundo, percebendo os sentidos e atribuindo significados. Esta apreensão não é puramente intelectual, mas motora. Lembrando que o hábito motor não se restringe ao biológico, mas amplia a existência.

Todo o conhecimento objetivo repousa nesse mundo pré-objetivo, de natureza sensível que precisa ser despertado, pois é ele o lugar onde se encontra a originalidade do sujeito e o ponto de referência para as suas ações. É nessa perspectiva que compreendemos a questão da consciência-corporal. A consciência-corporal diz respeito não a racionalização dos processos corporais e da atividade motora, mas ao resgate da sensibilidade que funda e acompanha todas as ações humanas e que nos caracteriza como seres corporais.

A própria Educação Física deverá superar a tradição do mecanismo que, historicamente, guiou o seu fazer e resgatar a linguagem sensível no trato com o corpo e com o movimento. A Educação Física não pode isolar-se nos espaços concedidos dentro da escola, deve assumir a oportunidade de uma contribuição ao debate a Educação Física Escolar, centrada no corpo, não como instrumento ou objeto, mas como corpo-sujeito, síntese da nossa presença no mundo, não pode ser reduzida a práticas corporais voltadas apenas para o rendimento, a disciplina autoritária, a padronização de gestos, a reprodução de valores utilitaristas e individualistas, a mensuração e a qualificação de resultados. Mas, sim, ampliar as possibilidades do movimento para o lúdico e para a expressividade contidas na linguagem sensível.

Talvez tenhamos que "desaprender" essa cultura do movimento centrada no corpo-instrumento/corpo-objeto e aprendermos uma nova, resgatando a linguagem sensível. Resgatar o sensível é resgatar a ressonância e a vitalidade desse corpo para construção da corporeidade, síntese da existência humana que, situada no tempo e no espaço, é limitada, porém com condições para a superação; já que é próprio do homem não apenas criar, mas recriar as estruturas que criou, reinventá-las. Nessa perspectiva, o dançar, o correr, o andar, ou o "não-fazer" devem ser expressão do estar-no-mundo, estar-com os outros, para a transcendência.

Referências Bibliográficas:

- MERLEAU-PONTY, M. A Estrutura do Comportamento. Belo Horizonte, Interlivros, 1975a.
- _____. Fenomenologia da percepção. São Paulo; Martins Fontes, 1994.
- _____. O Filósofo e sua sombra. São Paulo; Abril Cultural, 1975b (Os Pensadores).

GTT.11.15. DESPORTO E ARTE : REFERENCIAIS DE ANÁLISE

Iguatemy M^a de Lucena Martins*

Resumo: A exteriorização de ações, atitudes e sentimentos gerados a partir da relação homem-desporto, revelou o desporto como um fenômeno estético e artístico privilegiado. Com base neste pressuposto, este estudo analisou a dinâmica da relação desporto-arte, tomando como ponto de delimitação temporal os Jogos Olímpicos da era moderna. Os dados levantados indicaram que a relação desporto-arte a nível destas olimpíadas fundamentou-se, inicialmente, numa visão do desporto como subsidiário das diferentes formas de expressão artística. Esta visão, ao reafirmar tais expressões como paradigma da percepção estética do desporto, identifica um primeiro referencial de análise da relação desporto-arte. Porém, no decurso dos jogos olímpicos esta visão inicial se modificou em função do desporto ter assumido novos tipos de relacionamento com a arte, ditados pelas suas próprias necessidades e características, demarcando um outro referencial de análise da relação desporto-arte, ou seja a "estetização" e "artistização" do desporto.

Introdução

Refletir sobre o Desporto e a Arte se constitui uma tarefa difícil uma vez que a variedade de formas e enfoques possíveis para abordar o tema, nem sempre conseguem traduzir toda a complexidade que o cerca. Por esta razão, as considerações que se seguem não foram construídas na perspectiva de promover especulações filosóficas sobre a Arte, nem discorrer sobre a Arte e o Desporto enquanto fenômenos culturais independentes. O que se pretendeu com este estudo, foi privilegiar um campo de reflexão específico, ou seja, a dinâmica da relação desporto-arte, tomando como ponto de delimitação temporal os Jogos Olímpicos da era moderna.

O Desporto é Arte?

É crescente o interesse em entender as atividades desportivas sob o ponto de vista estético. Concorde-se que, em geral, todos os desportos podem ser analisados do ponto de vista estético, o que não significa concordar que todos eles cultivem este tipo de preocupação. É inegável, porém, as propriedades estéticas do gesto tecnicamente perfeito, da contemplação do espetáculo desportivo e da vivência de momentos do desporto.

Entretanto, a respeito do desporto ser considerado Arte, a literatura apresenta entendimentos que se manifestam tanto no sentido de apresentar explicações e identificar aspectos que caracterizam o fenômeno artístico e demarcam os limites existentes entre a arte e o desporto, quanto no sentido de apontar elementos comuns à estas atividades.

Em geral, as posições contrárias ao reconhecimento do desporto como expressão de arte, destacam como condições essenciais para uma atividade receber ou vislumbrar o estatuto de arte, aspectos

tais como as vivências emocionais, a comunicação de experiências de vida, partilhadas com o público e a expressão de sentimentos e idéias através das mais diferentes formas.

Algumas características importantes do desporto, tais como o seu perfil competitivo e a racionalidade do rendimento, são considerados princípios distantes daqueles perspectivados pela arte em geral. Embora este entendimento possa ser questionado à luz do que hoje se observa em termos de concursos de dança, de música, etc., o uso destes argumentoss, parecem querer mostrar

* Docente do DEF/ Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Educação. Estudante de Doutorado da FCDEF - Porto/PO.

que mesmo existindo uma dimensão estética no desporto, necessariamente esta prática não se constitui uma forma de arte.

Para Ribas (s.d.), até mesmo a relação de identidade que se apresenta entre os movimentos corporais observados em alguns desportos e uma atividade de caráter artístico, como por exemplo a dança, não parece ser suficiente para incluir o desporto na categoria de arte, pois a semelhança entre os seus movimentos não significa que o sentido e a intenção que orientam estas práticas sejam os mesmos.

Um posicionamento diferente é apresentado por Frayssinet (1968), para quem o desporto é arte igualmente à música, à poesia e à dança. (in Baitsch, H. 1974).

Esta temática também admite posições intermediárias que, não se limitando a discutir o enquadramento do desporto na arte, analisam o conteúdo do desporto e as possíveis relações que este estabelece com categorias artísticas, procurando identificar a existência de qualidades artísticas em desportos que, pela sua própria natureza, exigem a realização de movimentos criativos e expressivos enquanto condicionadores da performance atlética.

Tal como sugere Barilli (1994), estas posições intermediárias parecem partir de um campo referencial mais alargado sobre os aspectos e condições que caracterizam e definem o fenómeno artístico na atualidade,

Seja como for, os diferentes pontos de vista sobre as qualidades, motivações e intencionalidades que se encontram subjacentes ao conceito de Arte e sobre as características que identificam o desporto, por mais que questionem sobre as especificidades que marcam cada uma destas atividades, não conseguem negar a relação existente entre elas.

Neste sentido, e respeitando os condicionantes que determinam o estatuto da Arte, entende-se que a questão principal a orientar as discussões sobre a relação desporto-arte, deve ser a de encontrar referências que possam indicar a aproximação que hoje, de forma muito mais acentuada e objetivada, se verifica entre algumas modalidades desportivas e as diferentes formas de Arte.

Desta forma, acredita-se que vale a pena examinar a relação entre o desporto e a arte manifesta no evento historicamente mais representativo do desporto a nível mundial que é os Jogos Olímpicos, na perspectiva de identificar os referencias de análise desta relação.

O Desporto como Motivo Artístico: 1º Referencial de Análise

A Olimpíada de Estocolmo, realizada em 1912, apresentou uma novidade em relação as que lhe antecederam. No seu programa foi instituído uma competição de belas-artes, onde os esforços criativos dos artistas com vistas a sua participação neste tipo de concurso deveria ser, evidentemente, o próprio desporto.

De acordo com Diem e Andersen (1966), tal iniciativa refletia os objetivos de Pierre de Coubertin, “de estudar de que maneira e quais as formas que as Artes e as Letras poderiam participar na celebração das Olimpíadas Modernas e, em geral, se associarem à prática dos esportes para os beneficiar e enobrecer.” (p:15)

O concurso de belas-artes teve uma boa aceitação no âmbito dos Jogos Olímpicos, de forma que, após o interstício provocado pela primeira guerra mundial, este tipo de atividade voltaria a se repetir na VII Olimpíada, desta vez realizada em 1920 na cidade de Antuérpia.

Nas Olimpíadas de 1928 em Amsterdam, mais uma vez realizou-se o concurso de belas-artes abrangendo várias disciplinas artísticas. Los Angeles, em 1932, seguido por Berlim, em 1936, igualmente reafirmaram este acontecimento.

Os concursos de belas-artes, na medida em que se consolidavam no âmbito dos Jogos Olímpicos, também se revelavam o elemento emblemático inicial da dimensão artística dos Jogos Olímpicos da era moderna.

Naturalmente que esta dimensão foi sendo reforçada com a espetacularidade que gradativamente foi incorporada às cerimônias de abertura e de encerramento desses eventos desportivos. Coros de até três mil vozes, como o que se registrou em Berlim nos Jogos de 1936; orquestras e bandas marciais, bandeiras e símbolos, confraternização entre atletas, tudo isto ficaria fortemente associado à imagem do desporto e aos espetáculos desportivos dos jogos olímpicos.

Entretanto, é preciso reconhecer que estes momentos, considerados marcos importantes na manifestação concreta da relação do desporto com a arte, não são os únicos responsáveis pela existência dessa relação; outros momentos sociais com certeza contribuíram para consolidar este relacionamento.

Acredita-se, porém, que o pressuposto que fundamentou a inclusão de diferentes formas de expressão artística no programa geral dos jogos olímpicos da era moderna, ou seja: o entendimento de que as artes e as letras beneficiariam e enobreceriam o desporto, sugere a valorização da arte enquanto atividade detentora de valor e prestígio social e do artista como indivíduo de reconhecida capacidade intelectual, capaz de promover, através da sua intervenção, o status social do desporto. Além destes aspectos, a relação desporto-arte poderia concorrer para a solidificação dos ideais olímpicos, e para a difusão e universalização das suas propostas

Por outro lado, o renascimento dos Jogos Olímpicos, ao se fundamentar na cultura física, no fair-play, na estética através do culto do belo definiu e estimulou uma relação entre o desporto e as artes de um modo geral, com base no pressuposto do desporto como algo belo; um ato ético e esteticamente belo, um verdadeiro motivo artístico.

Como se observou, a relação inicialmente estabelecida entre o desporto e a arte a nível das olimpíadas modernas, ao vislumbrar a valorização do desporto em função da atenção que a arte viesse a lhe dedicar, ratificou o entendimento geral que define a Arte como campo paradigmático da percepção estética do desporto.

Esta visão do desporto como subsidiário das diferentes formas de expressões artísticas se constitui o entendimento que sustenta teoricamente o primeiro referencial de análise da relação desporto-arte.

Desportos de Composição Artística: 2º Referencial de Análise

Nos cem anos que separam os Jogos de 1896 e as Olimpíadas de Atlanta, se constata que este tipo de evento tem conseguido congregado um número cada vez maior de desportos.

Este fato parece resultar do fato de que muitas práticas físicas que atualmente surgem agrupadas sob o nome de desporto, têm favorecido o surgimento de novas modalidades desportivas as quais num espaço de tempo relativamente curto alcançam o seu reconhecimento no quadro desportivo internacional, demandando a sua inclusão nos programas olímpicos.

No entanto, o crescente número de modalidades que se constata a cada novos jogos olímpicos não parece ter acompanhado igual incremento a nível dos concursos de belas artes. Quais seriam as razões para tal fato?

Primeiramente, a constatação desta situação não significa que o desporto tenha perdido as suas potencialidades estéticas e artísticas, ou que não mais represente motivo de interesse para os indivíduos ligados à arte e à criação.

Possivelmente, os espaços deixados pelos referidos concursos, hoje, estejam ocupados, por outras formas de expressão artística que intervêm nos programas olímpicos de maneira distinta daquelas até então verificadas.

Entretanto, a relação do desporto com a arte nos moldes como hoje é possível se identificar, tende a se manifestar através da presença objetivada, explícita e reconhecida de

elementos artísticos intrínsecos ao conteúdo do próprio desporto, e que se apresentam em modalidades desportivas hoje consagradas com o estatuto “artístico”.

O caráter artístico destes desportos é ratificado pela literatura desportiva que os situa a meio caminho entre o desporto e a arte, dado terem em comum não apenas uma componente de natureza técnica mas, fundamentalmente, porque possuem uma segunda componente de natureza artística.

Evidentemente que a forma diferenciada que hoje marca a relação do desporto com a arte parece resultar não só dos fatores anteriormente identificados mas também de outros acontecimentos importantes, reflexos da sociedade contemporânea.

Como exemplo destes acontecimentos, destaca-se a explosão da Arte em geral, e da Dança em particular, e a sua forte influência na formação e desenvolvimento de algumas modalidades desportivas. Ressalta-se também a ênfase dada à atividade física para o sexo feminino, onde a estética corporal e a criação de movimentos artísticos ocupam lugar de destaque.

A desportivização da Ginástica, fenômeno surgido como consequência natural do desenvolvimento que o desporto foi alcançando, e a participação da televisão na veiculação das competições desportivas, são também fatores que se associam na definição do perfil da relação atual entre o desporto e a arte.

É importância atribuída às transmissões televisivas enquanto meio responsável pela divulgação e consagração da imagem dos campeões, também imprimem um grande significado aos aspectos de natureza artística, tão valorizados nas transmissões realizadas por este meio de comunicação.

Este fenômeno que hoje se constata em algumas modalidades revela também a atitude estética do ser humano frente ao desporto, ou seja a necessidade natural de imprimir aos seres e as situações qualidades de beleza. Uma atitude que se evidencia, ainda, como uma necessidade cultural do homem em compartilhar com os outros a satisfação e o prazer suscitados por experiências desse tipo

É possível destacar, ainda, fatores de ordem mais restrita, relacionados com a especificidade do próprio desporto, que concorrem para fortalecer e definir os contornos da relação desporto-dança em moldes diferentes da anterior.

Para exemplificar, veja-se o caso da Patinagem Artística, uma das modalidades incluídas no grupo dos Desportos de Composição Artística - DCA¹.

O que se constata na atualidade em relação à patinagem, demonstra que a tendência assumida por este desporto em relação à diminuição de figuras impostas ou obrigatórias e à ênfase à patinagem livre, acarretou, por um lado, uma maior preocupação com o desempenho do atleta em relação a qualidade estética dos seus movimentos, passando também a exigir maior preocupação com a criação/seleção de movimentos e montagens das coreografias, escolha de músicas, etc..

Por outro lado, a exploração de recursos expressivos e interpretativos dos atletas através do uso de músicas consagradas, utilizadas na perspectiva de sensibilização do público e do júri, tornou imprescindível um melhor entrosamento entre a arte da música, o artista compositor, o atleta e o treinador.

¹ A denominação “Desportos de Composição Artística - DCA”, bem como a identificação das modalidades inseridas neste grupo desportivo, tem por base a pesquisa bibliográfica realizada pela autora com fins de subsidiar o trabalho: Os Desportos de Composição Artística no Quadro Geral da Classificação Desportiva, apresentado no IV Congresso dos Países de Língua Portuguesa, realizado em Coimbra - PO, no ano de 1995.

A realidade que hoje se constata a nível de desportos como Ginástica Rítmica Desportiva, Patinagem Artística, Ginástica Olímpica, principalmente nas provas de solo e trave, o Nado Sincronizado, entre outros, sugere que o desporto tem sido capaz, através da sua própria manifestação e da utilização de recursos existentes a nível da produção artística, de transformar as suas exibições/competições em verdadeiros espetáculos de arte.

Categorias artísticas que se manifestam principalmente nos desportos de composição artística, surgem, na sua forma mais imediatamente visível, envolvidas pelo uso de luzes, do brilho das vestimentas, do acompanhamento musical..., demonstrando uma assimilação por parte do desporto das técnicas utilizadas por artistas e criadores no âmbito da arte e do espetáculo.

Tudo isto realizado, a nível das melhores performances, dentro de um perfeito entrosamento com as ações e movimentos desportivos. Parece, assim, que normas e procedimentos estético e artísticos estão implícitos à realização e ao significado dos movimentos destes desportos.

Mesmo a Ginástica Artística que representa, entre os desportos citados anteriormente, a modalidade com maior tempo de participação em olimpíadas, não pode ser analisada, em termos comparativos, com o que hoje se constata a nível de desenvolvimento técnico e definição do perfil dessa modalidade.

O mesmo se pode dizer para a Patinagem Artística e a Ginástica Rítmica Desportiva, uma vez que é inquestionável o desenvolvimento técnico e o caráter artístico que estas modalidades alcançaram desde a realização dos seus primeiros campeonatos.

Um reconhecimento abalizado por performances atléticas cada vez mais ricas em termos de criação de formas de movimentos inovadoras e, até alguns anos atrás, pouco vista no mundo do desporto e já reconhecidas por Matveiev (1986), ao afirmar que “Não é por coincidência casual que o desporto tem tido amplos reflexos na arte e tem, ele próprio, adquirido aspectos artísticos.” (p:27)

Desta forma, a existência de desportos que inquestionavelmente se orientam no sentido de valorizar o aspecto artístico nas suas performances, manifestam uma relação com a arte, ou formas de arte, nascida no seio do próprio desporto e cujos objetivos remetem às necessidades impostas pela natureza, sugerem um olhar diferente para a relação desporto - arte pois eles indicam o reconhecimento de um novo referencial de análise desta relação: a “estetização” e “artistização” do desporto.

Bibliografia:

- BARILLI, R. (1994) Curso de Estética. Ed. Estampa, Lisboa.
- BARREAU, J.J. & MORNE, J.J. (1984) “ Sport, expérience corporelle et science de l’homme - Epistémologie et anthropologie des A.P.S. Editions Vigot. Paris
- DIEM, L. & ANDERSEN, O. (1966) Pierre de Coubertin - L’Idée Olympique -Discours et Essais. Editions Internationales Olympia Lausanne.
- LEGRAND, F. & LADEGAILLERIE, J. (1972) Traité D’Education Physique - l’éducation physique au XIX & au XX siècle. 1- en France. Collection Bourrelier - Librairie Armand Colin - Paris.
- MAQUES, A. & GOMES, M.P.B. (1990) Do perfil de uma Estética do Desporto, in J. Bento; A. Marques (ed) Desporto.ética. sociedade. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. UP.
- MONTSERRAT, L. (1995) Datos e Hechos Para Una Historia De Las Ceremonias Olímpicas: De Atenas(1896) a Los Angeles(1984).
- I Simposium Internacional sobre Cerimonias Olímpicas. Barcelona - Lausane - 13/18 de nov. de 1995.

MATVEIÉV, L. P. (1986) Fundamentos do Treinamento Desportivo Livros Horizonte - Lisboa.
PIERRE de COUBERTIN - Les dates d'une vie (extraits du livre de J. Durry, Le vrai Pierre de
Coubertin). Publicação da Revista EPS nº 257 - Jan.Fev. de 1996.
REVISTA OLÍMPICA BRASILEIRA - Comitê Olímpico Brasileiro. ano 4-volume 4- nº 8/1995.

Endereço: Av. Edson Ramalho, 397 aptº 302 Manaira - João Pessoa - Paraíba. Cep: 58038-100
Fone: (083) 226 - 2249.

GTT.11.16. A DEIFICAÇÃO DAS APARÊNCIAS E A CORPOREIDADE: A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS NA MODERNIDADE

Ana Márcia Silva¹

Resumo: Este trabalho, parte de um projeto de tese de doutoramento, analisa a valorização da aparência corporal que ocorre na modernidade, na constituição de sua lógica interna e na forma que o cultivo do corpo assumiu, atualmente. Procura-se compreender em que medida esta preocupação com a aparência se entrelaça com o surgimento da concepção moderna de indivíduo na perspectiva de um atomismo social, onde os interesses subjetivos é que parecem predominar. Essa preocupação com o corpo e, em especial, com as aparências, parece caracterizar um novo indivíduo nesta fase contemporânea, com implicações importantes no seu projeto de vida e nas interações que estabelece em Sociedade e com a Natureza.

A análise inicia com a constatação do aumento pela procura por práticas de cultivo do corpo como as ginásticas, as dietas¹, o consumo de drogas, as intervenções terapêuticas e cirúrgicas, os produtos de beleza, entre outras que, desde o pós-guerra, apresentam uma tendência que se amplia continuamente, como já diagnosticado na França². Essa constatação demonstra a generalização de uma preocupação dos indivíduos com sua aparência, numa lógica e numa conformação inexistente em outros períodos históricos e coerente com uma perspectiva moderna de indivíduo, como ser autônomo e independente e, por isso, não social³. Essa preocupação parece se apresentar, ainda, como seguimento de interesse por si mesmo e para si mesmo que se constitui num dos fundamentos do Liberalismo⁴.

O contexto onde se coloca essa questão do cultivo do corpo e da preocupação com as aparências apresenta vários outros indicadores que se constituem como preocupação, apontados aqui a partir de sua abrangência predominante. Da perspectiva coletiva da vida em Sociedade, há o declínio da cultura pública⁵ numa transformação das categorias políticas em categorias psicológicas, diluindo a importância da vida política em favor da interpretação e da solução das questões individuais e concernentes à vida privada. Outro indicador importante da vida em Sociedade é o aumento do sectarismo, na forma de comportamentos baseados em preconceitos de raça, credo, pátria, gênero, códigos de honra e valores, tal como nos confrontos entre tribos urbanas. Este sectarismo se coloca, não como senso comunitário, mas como padrão de existência do indivíduo coletivo que busca defender seus interesses prioritária ou independentemente de outros interesses existentes⁶. Da perspectiva do indivíduo, registra-se um aumento dos comportamentos de profunda ansiedade⁷ e frustração⁸, que se tornaram corriqueiros no atendimento psiquiátrico e psicológico, especialmente, na forma de distúrbios narcisistas que

¹ Professora do DEF/CDS/UFSC, integrante do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física e aluna do Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências humanas da UFSC.

² Giddens afirma que a dieta é um fenômeno de massa e que todos, à exceção dos pobres, fazem dieta, como parte de uma batalha secular a ser travada ao longo da vida e que tem se transformado em vício para um grande número de pessoas. Giddens, Anthony. A transformação da intimidade. São Paulo:Unesp, 1993.

³ Boltanski, Luc. As classes sociais e o corpo. Rio de Janeiro:Graal, 1979.

⁴ Dumont, Louis. O individualismo. Rio de Janeiro:Rocco, 1985.

⁵ Horkheimer, Max. Eclipse da razão. Rio de Janeiro:Labor do Brasil, 1976.

⁶ Sennett, Richard. O declínio do homem público. São Paulo:Cia das Letras, 1988.

⁷ Dumont, 1985, Op. Cit.

⁸ Giddens, 1993, Op. Cit.

⁹ Lasch, Christopher. A cultura do narcisismo. Rio de Janeiro:Imago, 1983.

encabeçam a lista dos atendimentos terapêuticos⁹. Um terceiro indicador diz respeito à falta de percepção da totalidade que leva a uma desconsideração ecológica. Nesta perspectiva, os interesses humanos tornam-se hegemônicos e prevalece o *domínio humano ilimitado na relação* com a Natureza e prevalece a separação da ciência e da técnica da reflexão ética.

Todos esses indicadores parecem apresentar uma correlação com a cultura do narcisismo ou com a preconizada Somatocracia¹⁰, na medida do reforço do Ego que ocorre, paralelamente, ao processo civilizatório e ao progresso do pensamento, realidade que tende a se acirrar nesta fase da modernidade, com sua racionalidade específica¹¹.

De maneira abrangente, pode-se dizer que o trato com o corpo caracterizou-se de diferentes formas na história ocidental¹². Esteve vinculado ao cuidado de si, próprio de uma estética da existência característica do mundo grego antigo até a subjugação do corpo como no antigo regime. Mas, é no final do século XVIII que se consolida uma perspectiva fundamental na relação que se estabelece com o corpo e que lança as sementes para a concepção atual. É nesse período que o trato com o corpo passa a ser importante nas relações que se trava com o outro, denotando uma progressiva identificação da personalidade do indivíduo com seu próprio corpo: *o que se aparenta ser, é o que se é*. As campanhas da mídia da segunda metade do século XX em diante reforçarão, ainda mais, essa perspectiva e o senso ético que lhe corresponde, repetindo continuamente que *cada pessoa tem o corpo que merece*.

A corporeidade característica da modernidade se estrutura, também, a partir das descobertas científicas que se fazem nesse período de efervescência de dois séculos atrás. Os estudos sobre a circulação do sangue, o sistema nervoso e o funcionamento dos órgãos forjaram *uma nova imagem de corpo*, de sua estrutura e de suas interrelações, inclusive, com as coisas da alma. Esses estudos contribuíram para a consolidação de uma imagem corporal coerente com uma profunda transformação social que se operava: o individualismo, como expressão ideológica do capitalismo industrial. As indicações da ciência sobre o movimento mecânico atribuído ao corpo, assim como as coisas da Natureza, contribuem para uma perspectiva secular da vida reforçando a individualidade humana, cortando os vínculos com a percepção da alma como fonte energética, além de enfatizar o individualismo das partes do corpo¹³.

A perspectiva de movimento apontada pela ciência é a mesma que se estrutura nas sociedades de mercado, com a livre circulação de mercadorias. A noção secular e mundana de indivíduo autônomo e independente em relação ao funcionamento orgânico, corresponde a instauração da propriedade privada, característica fundamental desta nova ordem econômico-social. O processo de privatização altera, concomitantemente, a estruturação da esfera pública e a organização da personalidade, forçando os indivíduos a se envolverem com as questões do “eu” e a se preocuparem com a forma de apresentação em Sociedade¹⁴.

Nessa perspectiva, a corporeidade passa a ter uma nova dimensão na vida dos indivíduos. Cuidar do seu corpo tendo em vista a “melhor” aparência a ser projetada em público, vai se tornando, gradativamente, uma necessidade para os indivíduos urbanos da modernidade. O estabelecimento desta necessidade é acompanhado pelo crescimento de uma gama de conhecimentos relativos ao corpo nas áreas de estética, saúde e educação e de técnicas e objetos

⁹ Sennett, 1988, Op. Cit.

¹⁰ Foucault, Michel. La vida de los hombres infames. Madrid:Ediciones de la Pigmata, 1990.

¹¹ Silva, Ana M. A dominação da natureza. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol 18, nº 2, jan/97.

¹² Silva, Ana M. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Vol 17, nº 1996.

¹³ Sennett, Richard. Carne e Pedra. Rio de Janeiro: Record, 1997.

¹⁴ Sennett, 1988, Op. Cit.

que lhes correspondem. Estrutura-se, desta forma, um mercado das aparências representado por um sem número de profissionais especializados e instrumentos de atuação que se encontram em franco desenvolvimento neste final de século. A ênfase desta busca pelas aparências, iniciada há algumas décadas, parece ser narcisística, reconhecida como um “culto californiano do eu”¹⁵.

O conceito de “reflexividade”¹⁶ e seu papel na modernidade pode auxiliar um possível entendimento da relação existente entre o corpo e a auto-identidade. O conhecimento e o discurso produzido no interior das ciências humanas e sociais é constitutivo da própria modernidade, circulando e alterando o objeto de que falam: a sociedade moderna; ela mesma aprendendo a pensar reflexivamente, interiorizando e transformando os termos e ações que lhe são atribuídos pelo discurso corrente. Desta forma, a auto-identidade e a corporeidade dos indivíduos são permanentemente recriadas a partir desse processo reflexivo e os problemas do controle deste processo no âmbito corporal passaram a se constituir no “centro das dificuldades psicológicas”¹⁷, hoje reconhecidas mundialmente.

A quebra das tradições, o distanciamento das imagens e modelos no tempo-espço de sua criação, além da confiança na ciência e na tecnologia, fazem da aparência um projeto fundamental de vida, onde o corpo passa a ser o porta-voz da auto-identidade e do estilo de vida¹⁸. A aparência individual, em sua constituição e em sua mensagem, se coloca como o próprio conteúdo ético da vida humana moderna. Em sua aliança com o ideal de saúde, esta *imagem idealizada de corpo parece estar se transformando no “novo arquétipo da felicidade humana”*¹⁹ e funcionando como uma nova autoridade carismática no domínio público.

O indivíduo moderno, ao se identificar com a aparência, mesma profundamente vinculada às questões do Ego, passa a se colocar frente as coisas do mundo de maneira defensiva, o que aponta para o caráter ambíguo da corporeidade. Ao mesmo tempo em que ela é forjada reflexivamente a partir do mundo, apresenta a tendência de se afastar dele, introjetando-se nas questões do “eu”, como busca de preservação do Ego que se percebe autônomo e individual. A defesa do indivíduo frente ao mundo se faz de diferentes maneiras: desde as formas de “desestimulação”²⁰ pela criação de clichês corporais para o convívio urbano; a hostilidade aberta no confronto com o diferente; o comportamento passivo frente aos chamados da vida política; até a dessensibilização para com as dores humanas.

A carência da confirmação externa, especialmente do outro que é próximo, é condição deste vazio proveniente do processo de fragmentação e especialização, percebido mais claramente na história do ocidente, e do qual o indivíduo é parte importante. O sentimento resultante desta carência é, ao mesmo tempo, de exigência, onde o critério de validação é sua própria incompletude; e de inadequação, na medida da ilusória realização que cada nova interação representa. Esse processo de fragmentação se estende a própria constituição do indivíduo, que se vê compartimentalizado em seus valores, metas, desejos e condições concretas de existência, em grande medida, conflitantes entre si, gerando um certo grau de neurose²¹.

Esta identificação do indivíduo com sua aparência e sua consequente deificação (endeusamento), para com o que as práticas corporais estariam contribuindo em grande medida, parece estar vinculada a um quadro que não apresenta motivos para otimismo. Talvez,

¹⁵ Foucault, Michel. On the genealogy of ethics. In Rabinow, Paul. The Foucault Reader. Harmondsworth:Penguin, 1986.

¹⁶ A formulação do conceito de “reflexividade” é de Giddens, 1991, Op. Cit.

¹⁷ Giddens, Anthony. Modernity and self identity. Stanford:Stanford University Press, 1993.

¹⁸ Giddens, 1991, Op. Cit.

¹⁹ Sennett, 1997, Op. Cit.

²⁰ Goffmann, Erving. Interaction Ritual. London:Allen Lane, 1972.

²¹ Bohm, David. A totalidade e a ordem implicada. São Paulo:Cultrix, 1992.

justamente o avanço do processo de racionalização característico da modernidade, torne difícil a percepção do atual estado de coisas e da dificuldade de refletir acerca de instâncias como a corporeidade, há muito já colonizadas por esta razão. Esta situação aponta para a superficialização do processo de vida e para a dificuldade de se refletir acerca das peculiaridades das “razões humanas” que possibilitem compreender suas “criações inumanas”.

O quadro de fragmentação que se apresenta nesta fase da modernidade, mais do que em outras, dificulta, enormemente, a estruturação de uma percepção ecológica onde se perceba interesses do conjunto da humanidade como uma realidade vital a ser considerada e do planeta e de seus moradores como companheiros inseparáveis de uma grande jornada.

Endereço: Rua Sérgio Gil, 174, apto 303 - Balneário do Estreito - CEP 88075-340 - Florianópolis, SC

GTT.11.17. PERCURSOS MODERNOS DO CORPO E DA SUBJETIVIDADE: DE PROMESSAS E DE POSSÍVEIS

Eliane Pardo*

Resumo: Este texto se propõe a ser um ensaio teórico-metodológico sobre questões referentes ao corpo e à subjetividade na contemporaneidade. Teórico, porque parte de alguns instrumentos conceituais retirados de Foucault, especialmente em algumas de suas obras do eixo genealógico para problematizar o tema tratado (Vigiar e Punir e História da Sexualidade I). Assim, corpo e subjetividade serão pensados levando em consideração as análises de Foucault a respeito do poder, da disciplina, das instituições, dos processos de subjetivação dos indivíduos modernos. Metodológico porque o texto exprime na sua construção, idéias que venho desenvolvendo em minha tese de doutoramento e que estão diretamente relacionadas à questão da escrita acadêmica, suas possíveis relações com a literatura em termos de sujeitos da escrita e de autoria. Os conceitos serão trabalhados em sua maioria, em notas de rodapé, como parênteses explicativos, separados do texto apenas para não quebrar as idéias desenvolvidas de forma a dar uma certa velocidade às palavras.

1. O Sumário:

Toni vasculha a caixa de madeira - presente de sua avó materna - retira o álbum de fotografias e abre a primeira página. Ali, a primeira foto.

Nela, apenas um italianinho endomingado, cabelo lambido, terno azul-marinho, borboleta rosa-choque que fere os olhos, no pescoço, e a camisa volta-ao-mundo esticada de tanto tempo, transparente de tantas lavadas. No riso-rostão, um riso-ensaio, sorrateiro, desses de canto esquerdo, discreto o suficiente para não deixar perceber as casas vazias na boca - prenúncio do eterno - a aguardar os dentes laterais - desses que custam a vingar. Espaços vazios testemunham as primeiras ausências - novas etapas se iniciam - primeiras permanências registradas no corpo.

A permanência da ausência. Para sempre!

Dizia-lhe a mãe: Deves cuidar bem dos dentes Antônio. A partir de agora, eles serão para sempre.

E tudo é, afinal, para sempre? pensou Toni.

Recorto da cena o corpo: Nele, os buracos da ausência, a responsabilidade pelo futuro próspero, as promessas de vida longa, saúde e, finalmente, a dúvida para, quem sabe, pensar possíveis, como Winter, o personagem sonoplasta de Wim Wenders no "Céu de Lisboa" — *Ah, Fritz, você se perdeu! Essas imagens falsas o enganaram. Agora, está num beco sem saída, com a cara na parede. Vire-se e torne a confiar nos seus olhos! Não, eles não estão nas suas costas! E confie na velha manivela. Ela ainda pode produzir imagens que se movem. Por que desperdiçar a vida em imagens descartáveis, quando você pode criar imagens indispensáveis com seu coração, em celulóide mágico. Era o que eu tinha a dizer Fritz. Imagens que se movem ainda servem para o que foram criadas há cem anos... ainda podem se mover!*

*Aluna doutoranda do Programa de Pós-graduação em educação da UFRGS. Área: Poder, Subjetividade e Educação. Professora Assistente da Escola Superior de Educação Física da UFPel.

¹Esse trecho é retirado do diálogo dos personagens Fritz e Winter, dois cineastas amigos, no filme "O céu de Lisboa". Na trama, Fritz apresenta-se descrente no poder das imagens cinematográficas como geradoras de arte, devido à estarem os olhos do cineasta impregnados pelo consumo ou seja, para ele, o cineasta só recorta cenas e produz imagens que vendam no mercado. Uma avaliação radical é feita por Fritz, dos efeitos da Indústria Cultural não apenas na obra de arte, mas no seu autor. Procura então imagens inocentes, não

Eis pois, o fio da análise que estou me propondo a realizar nessa escrita: alguns movimentos do corpo e da subjetividade, em termos de promessas e de possíveis, a partir do momento em que aquele passou a ser o mapa no qual se orientam, em parte, as concepções e práticas que traçam um pouco daquilo que somos na modernidade.

Um breve parênteses explicativo: o “moderno” comporta máscaras seculares alerta-nos Peter Burke. Para ele, *o conceito de modernidade é tão impalpável que seria melhor descartá-lo por completo*. Transita na Europa Ocidental desde o século XII, de forma mais ou menos contínua, mas com os mais diversos significados. Para Burke, *a história da modernidade, para nosso infortúnio, ainda não foi compilada e está repleta de ironias e paradoxos - a própria palavra modernus é um vocábulo medieval* (BURKE, 1996:7)².

O que me parece interessante nessa problematização levantada por Burke é justamente o fato de poder pensar o corpo e a subjetividade na modernidade como registros dessa complexidade. Ao invés de totalidade, de recorte em categorias, resolvi abordar o tema a partir de duas idéias quais sejam: o fragmento e a velocidade para tentar, com isso, traçar algumas linhas componentes do *perfil contemporâneo da batalha, seu sumário topográfico e geológico*, tarefa delegada a nós por Foucault nas suas últimas palavras de Vigiar e Punir.

Nessa humanidade central e centralizada, efeito e instrumento de complexas relações de poder, corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de “encarceramento”, objetos para discursos que são eles mesmos elementos dessa estratégia, temos que ouvir o ronco surdo da batalha (FOUCAULT, 1987:269).

Se, para começar, o moderno é um paradoxo, encarnamos no corpo e na subjetividade esse espírito da profusão contemporânea - superabundância de imagens, informações, ruídos. Convivem, na batalha, o medieval e o futurismo, as previsões e os fatos para desmentí-las. No corpo, os registros da máquina, da disciplina, da combustão, informação, culpa, castigo, doença e riso. O corpo, como o moderno, é um paradoxo. Seus percursos? Promessas e possibilidades.

Mas enfim, poder escrever com a força e a velocidade das imagens. Nesse texto, um engarrafamento de palavras, de fatos ordinários, extraordinários, jornal, revista, televisão, arte, cinema, música e literatura, os livros de Foucault e o social pensado aqui a partir dessa complexidade³. Precaução para a leitura: baixos teores de linearidade. Que as palavras consigam

marcadas pelo olhar humano. A saída encontrada por Fritz na sua busca de captar as essências das imagens, é filmar com a câmera nas costas, andando a esmo pela cidade e arquivando todas as cenas para num futuro, quem sabe, olhos que não os nossos possam então contemplá-las e dar-lhes o devido valor. Ser um arquivista de imagens inocentes, sem a marca humana, eis o que se propõe Fritz.

²BURKE, P. As máscaras seculares do moderno. IN *Folha de São Paulo*: Suplemento MAIS!, domingo, 14 de julho de 1996, página 7, caderno 5.

³Tento articular nesse ensaio, dois conceitos que me parecem importantes e necessários para organizar o pensamento que venho desenvolvendo sobre algumas questões referentes ao corpo e a subjetividade quais sejam, o poder e a complexidade. Assim, ao apresentar uma concepção não jurídica do poder, onde este não estaria restrito à lei (contratuais), nem à repressão (violência), a genealogia elaborada por Michel Foucault efetua um deslocamento interessante em relação às ciências políticas. O poder nesses termos, não é localizável em algum ponto específico do social (o Estado, por exemplo), não é objeto, coisa e, portanto, não se detém, em detrimento dos que não o possuem. O poder é, fundamentalmente, relação, é prática e portanto, se exerce, se efetua, funciona em redes de dispositivos, mecanismos. Como uma máquina disseminada em toda a estrutura social. Pressupõe resistência, luta, liberdades, disputas, estratégias, exercício. Compreender o poder a partir dos parâmetros evidenciados por Foucault implica aqui, tomar o corpo e a subjetividade como absorvidos por essa complexidade. Tento nesse texto então, muito mais que analisar, evidenciar recortes dessa complexificação quando se trata de pensar quem somos nós a partir do corpo e da subjetividade. Uma rede difusa se estabelece aí, e ela articula desejo e produção, saberes das mais diversas ordens (comum,

produzir ruídos, fantasia, indignação, suavidade. É o corpo que escreve. Em estado de emergência, como Virílio⁴.

2. Registros de promessas no corpo disciplinado⁵:

Haveríamos de perguntar então, quando esse “agora” para onde apontou a mãe de Antônio, o menino da foto, ao alertá-lo sobre a vinda dos primeiros dentes permanentes?

Segunda metade do século XVIII: o soldado torna-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi 'expulso o camponês' e lhe foi dada a 'fisionomia de soldado' (FOUCAULT, 1987:125).

Eu diria na verdade, que bem ou mal, vivemos uma história de muitas promessas nesses últimos três séculos e, o que é pior, promessas saídas de nossas filosofias, nossa ciência, nossas guerras, nossas práticas socio-culturais. Produzimos, enfim, nossas próprias armadilhas.

O corpo é o testemunho incontestado dessas promessas. A classificação dos humores⁶ no quadro dos saberes clássicos dos médicos no século XIII cede lugar aos cirurgiões, antigos malditos, e seus instrumentos de trabalho, seus cadáveres no século XIV - primórdios da anátomo-clínica, base fundamental da medicina moderna. A morte explica finalmente a vida⁷. Para Foucault:

científico, filosófico, artístico, midiático, religioso, etc) práticas sociais ambivalentes, tudo isso, propagado pelas mais diversas instâncias (meios de comunicação de massa, igreja, escola, família, clubes, empresas, etc) e exercitado por todos, sem exceção.

⁴Paul Virílio comenta este termo instigado por Sylvere Lotringer, por ocasião da entrevista “Fragmentação e tecnologia”, onde o autor relaciona a escrita contemporânea a elementos como emergência, velocidade, ensaio, escadas, episódios, acidentes e tendências referindo-se para isso, à sua própria escrita. Diz-nos Virílio: *Eu trabalho em escadas — algumas pessoas já perceberam isso. Começo uma sentença, trabalho uma idéia e quando a considero suficientemente sugestiva, pulo um degrau para uma outra idéia, sem me preocupar com o desenvolvimento. Desenvolvimento são os episódios. Eu tento alcançar a tendência. Tendência é a mudança de nível”* (VIRILIO, 1984:47).

⁵O corpo disciplinado é utilizado aqui para demarcar, em termos de tempo e espaço, de que corpo estamos falando. Assim, o corpo, apesar de ter sido alvo constante de intervenções, interpretações, proibições, limitações, nas sociedades disciplinares, emergentes no século XVIII, ele é tomado como alvo das relações de poder, não para suplicia-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo, fabricá-lo, através de técnicas que esquadriham tempo, espaço e movimentos e articulam as forças econômicas do corpo produtivo com as forças políticas do corpo obediente. Com as disciplinas modernas, nasce uma arte do corpo humano para Foucault e essa arte é uma característica singular das sociedades modernas, demarcando uma nova forma de pensar e viver a corporeidade e, com isso, a nós mesmos.

⁶A teoria dos humores, ao classificar as doenças em grupos, elementos, qualidades, partia do estabelecimento de uma correspondência imediata entre saúde corporal e equilíbrio do universo. Assim, o corpo exalava humores, sofria os efeitos das estações climáticas, tinha sua verdade nos livros e, seus desregramentos tinham como causa os desequilíbrios no cosmos. O leitor poderá encontrar maiores detalhes sobre essa classificação em SANT'ANNA, D. Corpo e História. IN *Cadernos de Subjetividade/ Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC/SP*. - v. 2, número 2(1994) - São Paulo, 1994, p. 243-266.

⁷a análise arqueológica realizada por Michel Foucault em “O Nascimento da Clínica”, obra de 1963, apresenta as rupturas e descontinuidades entre a medicina clássica (fundada na história natural) e a medicina moderna (fundada na biologia). O surgimento do corpo doente, via manipulação dos cadáveres na anátomo-clínica representa um deslocamento importante na ordem dos saberes e das práticas sobre a doença que, deixava de ser considerada uma essência abstrata, classificada no quadro dos saberes clássicos e dependente

na experiência anátomo-clínica, o olho médico deve ver o mal expor-se e dispor-se diante dele a medida que penetra no corpo, avança sobre seus volumes, contorna ou levanta as massas e desce em sua profundidade. A doença não é mais um feixe de características disseminadas pela superfície do corpo e ligadas entre si por concomitâncias e sucessões estatísticas observáveis; é um conjunto de formas e deformações, figuras, acidentes, elementos deslocados, destruídos ou modificados que se encadeiam uns com os outros, segundo uma geografia que se pode seguir passo a passo. Não é mais uma espécie patológica inserindo-se no corpo, onde é possível; é o próprio corpo tornando-se doente (1977:155)

Pouco mais de um século e o corpo, doravante, - livro onde se escreve a história do mundo. A partir dele, uma pedagogia, uma tecnologia do detalhe, a arte de Miguel Angelo, a produção de calor, combustão, queima de energia e a alegoria termodinâmica sobre seus músculos, ossos, pulmões e aí, uma ginástica postural, um controle mental⁸. Não mais a flacidez sob os espartilhos e coletes da nobreza decadente mas a rigidez muscular, a forma longilínea, a higiene e a eugenia de uma massa tão mais uniforme quanto mais individualizada⁹.

O corpo. Sobre ele, a partir dele, as preocupações científicas, as justificativas para todos os desmazelos da ciência, um conjunto de discursos, aparelhos para prescrevê-lo, recrutá-lo à uma chamada geral de progresso e humanidade. O problema do corpo: suas confusões, seus enganos, seus cheiros e seus excessos. Por outro lado, feito erva daninha no campo que floresce, instituições ergueram-se nos últimos séculos. Proliferaram e, ao tomarem a alma como objeto desse levante, aprisionaram nossos corpos. Ergueram-se práticas, discursos, prédios e saberes com a força atroz dessas promessas. Concretaram-se imagens em nossa alma e estão marcados a ferro e brasa nossos corpos¹⁰.

de um sujeito exterior, decifrador que, a partir e além do que soletrava, ordenava e definia parentescos. Assim, a nova organização dos saberes sobre o corpo doente "só foi possível porque a morte se integrou epistemologicamente à experiência médica, fazendo com que a doença se despregasse da contranatureza e viesse a tomar corpo no corpo vivo dos indivíduos (FRAYZE-PEREIRA, 1995:155).

⁸Remeto o leitor ao texto de Denise Sant'anna intitulado "*Corpo e História*", no qual a autora toma como fio condutor o corpo para o estudo da subjetividade contemporânea, seguindo uma perspectiva histórica. Assim, ela fala-nos do corpo permeável, do corpo máquina, do corpo energético, do corpo informatizado na era do culto ao bem estar. Parece-me interessante no texto da autora o fato dela ressaltar aspectos referentes à estética corporal nessas periodizações, relacionando-os com aspectos sócio-políticos e culturais dos diferentes momentos históricos.

⁹Um ponto importante a ressaltar aqui é esse movimento ambivalente, característico das sociedades disciplinares analisadas por Michel Foucault, de uma formação social tanto mais uniforme quanto mais individualizada. Foucault caracteriza esse processo como próprio à modernidade e, em termos de formação de indivíduos denomina-o de "individualização descendente". Num regime disciplinar, diz-nos o autor, a individualização é descendente pois, "*na medida que o poder se torna mais anônimo e funcional, aqueles sobre os quais se exerce tendem a ser mais fortemente individualizados; e por fiscalizações, mais do que por cerimônias, por observações, mais do que por relatos comemorativos, por medidas comparativas que tem a norma como referência e não por genealogias que dão os ancestrais como pontos de referência; por desvios, mais do que por proezas (1987:171).*

¹⁰Em Vigiante e Punir Foucault destaca o fato de que a preocupação com o corpo não pode ser vista como uma característica específica apenas das sociedades disciplinares, ela se fez presente também em outros momentos históricos. Para demonstrar essa preocupação o autor utiliza-se do exemplo das práticas penitenciárias e suas transformações em direção à uma espécie de humanização das prisões, o desaparecimento do suplicio, o surgimento da vigilância e os fundamentos de toda uma ciência humana no bojo dessas práticas. O que este autor aponta como novo, são as estratégias, as novas relações que se estabelecem entre corpo/poder/saber na modernidade e que produzem um novo corpo, sujeito moderno do

Livro de ocorrências dos últimos séculos, o corpo registra, nos mínimos detalhes a força das promessas. Técnicas sutis foram tomando forma, disseminando-se pelo corpo social e fazendo de nós um todo - a imagem de todas as promessas e a ironia de seu próprio fracasso¹¹. A sexualidade, descoberta recente, conseguiu articular a força do corpo produtivo e útil com a verdade mais íntima de nosso ser: O bio-poder articula: homens do trabalho e do desejo, corpo social e corpo individual. Para Foucault:

O próprio termo "sexualidade" surgiu tardiamente, no início do século XIX. É um fato que não deve ser subestimado nem superinterpretado. Ele assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário; mas não marca, evidentemente, a brusca emergência daquilo a que se refere. O uso da palavra foi estabelecido em relação a outros fenômenos: o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos (que cobriram tanto os mecanismos biológicos da reprodução como as variantes individuais ou sociais do comportamento); a instauração de um conjunto de regras e de normas, em parte tradicionais e em parte novas, e que se apóiam em instituições religiosas, judiciárias, pedagógicas e médicas; como também as mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor à sua conduta, seus deveres, prazeres, sentimentos e sonhos (1984:9).

Articularam-se nesta trama, o bio-poder e a confissão, o controle das populações e o governo de si, a geografia, a estatística e a higiene, o exame de consciência e a exumação das culpas¹².

Em nós, nos corpos dóceis, produtivos, nas almas encarceradas nas armadilhas das instituições que nos tem a todos como reféns sem correntes, cúmplices silenciosos, sem trabalhos forçados, ali estamos por "nossa própria vontade", pela necessidade nossa de cada dia.

3. Disciplina e controle forjam os pastores do fim do século¹³:

século XIX. O objeto de estudo de Foucault em Vigiar e Punir não é propriamente a prisão dizem-nos Dreyfuss e Rabinow (1995) mas a tecnologia disciplinar. Para referendarem essa argumentação, utilizam Foucault: *Em Nascimento da Prisão, o que está em questão? A sociedade francesa numa época dada? Não. A delinquência nos séculos XVIII e XIX? Não. As prisões na França entre 1760 e 1840? Também não. Alguma coisa mais tênue: a intenção refletida, o tipo de cálculo, a ratio que foi operada na reforma do sistema penal, quando se decidiu nele introduzir, não sem modificação, a velha prática de enclausuramento. Trata-se, em suma, de um capítulo na história da "razão punitiva" (1995:159).*

¹¹ Poderia citar aqui, três grandes instrumentos responsáveis por boa parte do sucesso do poder disciplinar e que se constituem enquanto técnicas sutis, na medida que, ao tomarem os indivíduos como objetos e instrumentos de seus exercícios" vão, pouco a pouco invadir formas maiores, modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. São eles, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, componentes menores, modalidades humildes porém, fortes o suficiente para colocarem em funcionamento o que Foucault chamou de uma "economia calculada, permanente" na fabricação dos indivíduos nas sociedades disciplinares.

¹² O sexo é pois, para Foucault, um objeto privilegiado no sentido de conseguir articular as tecnologias do eu, na medida em que é tomado enquanto o lugar de onde o sujeito deve buscar a verdade mais íntima de si mesmo, a confissão dos desejos do corpo, suas anomalias, vícios, taras, com práticas sociais abrangentes que visam, em última instância, o estabelecimento de um corpo social homogêneo e produtivo. Nesse caso, os saberes referentes à espécie somaram-se às técnicas corporais para darem sustentação ao que Foucault chamou de biopoder, uma tecnologia corporal fundamental na compreensão de elementos importantes da racionalidade técnica e política constitutiva da modernidade e, obviamente, de nós mesmos.

Será que já se pode aprender esboços dessas formas por vir, capazes de combater as alegrias do marketing? Muitos jovens pedem estranhamente para serem 'motivados', e solicitam novos estágios e formação permanente. Cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas. Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira (DELEUZE, 1992:226).

Em nosso presente mais recente, o corpo-gasoso, subterrâneo e aéreo do sexo, amigos, agito por telefone - promessas de gozo, prazer, eternidade asséptica, sem riscos. Na Internet, o estabelecimento de uma rede fugaz que nos absorve, nos leva a todos os lugares, e, no entanto, nos imobiliza pela velocidade com que repõe imagens, necessidades, informação em nossa vontade de saber¹⁴ - filha da promessa de tudo conhecer. É rápido.

Nos institutos de inteligência artificial e de ciência da cognição nascem o COG, um protótipo de robô humanóide, filho de mais promessas. Terá uma infância artificial, uma mãe de verdade e está sendo projetado para pensar, interagir, reconhecer rostos, não sentir dor e, fundamentalmente, um programa de inteligência que *prevê não apenas a aptidão para o manejo de símbolos e números mas a habilidade para lidar com situações inesperadas, fazer uso de analogias, metáforas e abstrações, habilidade de pensar e falar*; o Deep Blue, por sua vez, o mais ousado projeto da IBM, *“um sistema de ajuda à decisão das aplicações múltiplas nas finanças, na medicina e na educação”* vence o enxadrista russo, Kasparov - fora programado apenas para jogar xadrez e vencer o homem, sem inteligência, apenas um computador, uma supercalculadora projetada para *“permitir que o gênero humano desse um salto”*. O corpo, nesses projetos, é o cérebro. A mente, por sua vez, *efeito complexo das leis que governam as partículas físicas que o compõem*. As emoções, - *efeito automático da complexificação desse processo*. Robos biológicos é o que somos, para alguns computólogos famosos¹⁵.

¹³Se estou tratando aqui de evidenciar a diversidade das forças em luta na composição do social, configurando-o enquanto complexidade para pensar aí, o corpo e a subjetividade, não poderia deixar de fazer uma alusão a Deleuze e seu texto *“Sobre as sociedades de controle”*, encontrado no livro *“Conversações”*. Nesse texto, o autor faz um contraponto às sociedades disciplinares, próprias dos séculos XVIII ao XX analisadas por Foucault. Salienta a emergência, na contemporaneidade, das sociedades de controle, segundo ele, com características bastante diversas daquelas apontadas por Foucault para as disciplinas. Não irei aqui me ater à essas diferenças porém, remeto o leitor ao texto assim como saliento que nessa parte do ensaio estou partindo da premissa de que vivemos, na atualidade, as marcas das disciplinas, do controle, assim como das práticas que caracterizavam, anteriormente, as sociedades de soberania, eis um dos pontos que reforçam a compreensão de que as análises sobre o corpo e a subjetividade estão, inevitavelmente, marcadas pela complexidade.

¹⁴A vontade de saber, para José Vicente Tavares dos Santos é um dos momentos fundamentais de um dispositivo poder-saber nas análises de Foucault. Segundo ele, ela se manifesta visivelmente, *por mecanismos positivos: dos produtores de saber e dos multiplicadores do discurso; pelo surgimento e funcionamento de estratégias de poder que terão como efeitos últimos uma interdição, mas também uma cultura* (SANTOS, 1995:13). Em relação ao dispositivo da sexualidade Foucault coloca-nos a necessidade de *fazer a história dessa vontade de verdade, dessa petição de saber que há tantos séculos faz brilhar o sexo: história de uma obstinação e de uma tenacidade* (FOUCAULT, 1988:77).

¹⁵Os trechos grifados mencionados nesse parágrafo podem ser encontrados em reportagens veiculadas no suplemento MAIS! do jornal “Folha de S. Paulo”, de 24 de março de 1996, intitulado *“Xeque-mate na razão”*.

Do corpo máquina da sociedade industrial ao corpo sem órgãos dos biólogos¹⁶, ou ainda, de todos os órgãos em ação, esparramados nos anúncios dos grandes super-mercados, inflação acumulada do período - congestão de imagens - sensação de gasolina em nossas veias. Coração, pele, ossos mais ou menos amassados - é o corpo que desenha a história. Nas linhas precoces do rosto, a trilha das promessas, no patrimônio genético, a memória do ser. Já não sabemos ao certo com o que alimentar nossas surpresas. Surpresas em profusão, a cada segundo:

Dedé prepara o primeiro filme evangélico do Brasil. "Justiça Divina" tem roteiro assinado pelo trapalhão e direção do pastor Roberto Mauro, ex - cineasta da Boca do Lixo; elenco vai misturar atletas de Cristo, o ex-dominó Nill e as cantoras Mara Maravilha e Gretchen" (Folha de São Paulo, Ilustrada, p.1, 22/07/96).

O número de jovens que mudam o nariz, o peito ou a orelha por ano é quase o mesmo ao dos aprovados no vestibular da FUVEST. A cada ano, oito mil jovens mudam o visual no bisturi. (Folha de São Paulo, Folhateen, p. 1, 22/07/96).

Enquanto isso, no sul do Brasil, um alemão retalha mulheres. Os alemães, na Europa, acompanham o "caso". No norte, o massacre dos "sem-terra", na terra dos coronéis. No horário nobre da televisão brasileira, a telenovela "O Rei do Gado" carrega o sonho da justiça social em conjunto com a "luta" dos "sem-terra". Sem bandeiras vermelhas, a tela exhibe a legalização dos ilegalismos que, avolumados, exigem sobrecondificação e aí, um fazendeiro sugere o fechamento do congresso enquanto distribui carne para os invasores, apaixona-se por uma sem terra e vive um amor sem fronteiras. O casamento do Romário desperta o nacionalismo, o divórcio de "Lady Diana" sugere marcas do declínio da monarquia inglesa e, enquanto isso, o jornalista nas ruas de Porto Alegre anuncia: — *Todos os corações batem em Atlanta.*

No terreno da arte fotográfica, Sebastião Salgado expõe para a história de nossas promessas, as suas inviabilidades. Nas fotografias da mostra "Os Refugiados do Nosso Tempo - Imagens Trágicas/Imagens de Esperança", os refugiados políticos da Tanzânia, Zaire, Batnoga, Moçambique, Sudão. Do outro lado do mar, os americanos soterram uma cidade de lixo, compram seus moradores e, com eles, suas histórias, casas, lembranças e objetos. Em troca, a promessa de vida nova para eles e progresso para o país. Também do outro lado do mar, os biquinenses, população inteira condenada ao nomadismo pelos testes nucleares americanos, vagam em busca da terra prometida. Suas armas: o canto de lamento que anunciam ao mundo pelas telas da NET.

As gangs se enfrentam nas ruas, nos palcos, na música. Disputam espaços com corpos marcados, tatuados, modelados:

Cabelos curtos, tatuagens no corpo, o "X" riscado na mão: eis como reconhecer um straight edge. O *Straight Edge*, movimento que recusa drogas e "sexo fácil" se consolida no Brasil com a chegada da banda Shelter - *Nasce a revolução Positiva* (Folha de São Paulo, Ilustrada, p. 4-3, 04/06/96). O "X" é a lembrança dos preceitos básicos (não fumar, não se drogar, não consumir álcool, não ter sexo fácil, não violência). Combatem o niilismo da cena punk e hardcore. Suas posições políticas: a luta contra o fascismo, racismo e nacionalismo.

¹⁶Este termo é referido por Denise Sant'anna no texto "Corpo e História" ao apresentar-nos alguns avanços da biologia molecular e que resignificam o conhecimento do ser humano em termos de patologias. Para a biologia molecular, "conhecer cientificamente o corpo não é especializar-se numa patologia ou órgão mas numa série química ou num receptor" (SANT'ANNA, 1995:255). Ainda, para ressaltar, acrescento aqui um trecho de Pignare, citado pela autora: "A biologia molecular teve como resultado visível a quebra da velha hierarquia do corpo com órgãos. Desse modo, nasceu o corpo sem órgãos dos biólogos" (PIGNARE apud SANT'ANNA, 1995: 255).

As surpresas em profusão poderiam sugerir, a título hipotético, que os pastores do fim do século perderam a visibilidade e adentraram o reino da dispersão¹⁷. Com isso, grudaram em nossos corpos, suas promessas. Disseminaram-se nas previsões do futuro - as cartas, a numerologia, os astros, os búzios -, nos exercícios importados de meditação, nas imagens do prazer, o tempo todo na TV, capas de revistas, anúncios de produtos. Os corpos das modelos, bulas de felicidade em pequenas doses, sem contra-indicações. Encarnamos o panóptico em nossa arquitetura corporal e o conforto da disciplina é o alimento para o controle. Todos vigiamos a todos. Foucault diria: Bentham e Rousseau finalmente juntos. O mercado é o possível. O consumo o inevitável. O consumo das promessas, eternamente insaciado. Como Antônio, o menino da foto, vestimos roupas de domingo, de segunda à sábado. Sem descanso.

O descanso. Mais uma das promessas que incutimos a nós próprios e, já não suportamos o vazio do Domingo Santo de todos os males. *Da enxaqueca, ao interminável jornal, do Fantástico à depressão. Cenas nossas de cada dia. Nas praças, as famílias descansam ao sol, as crianças povoam os canteiros de bicicletas e, na tardinha, o retorno para casa. Na segunda-feira, trabalho. O travesseiro, único cúmplice da desilusão com as promessas e aí: falta de sono ou sono profundo, Prozac, Exstasy.*

Nas promessas de emancipação, o prazer acima de tudo. Enunciados sem sujeitos comandam o cenário: "a força do pensamento positivo", "o casamento aberto", "a bissexualidade", "o direito ao orgasmo", "a descoberta do próprio corpo", "o amor", "a felicidade", e por aí vai. Os enunciados prometem, preenchem os espaços da cidade, das fronteiras, dos arredores suburbanos nos hoot-doors, estantes de livrarias, capas de revistas, rótulos de vitaminas, listas dos mais vendidos. Prometem sonhos sem verbos de ação, indiscriminadamente, porém, voltados à cada um de nós, nos instigando a refletir, tomar consciência, reivindicar, confessar a verdade de nós próprios.

A confissão difundiu amplamente os seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na ordem mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, confessam-se os pecados, confessam-se os pensamentos e desejos(...) suas doenças e suas misérias (...); fazem-se a si mesmo, no prazer e na dor, confissões impossíveis de serem feitas a outrem e sobre as quais escrevem-se livros(...) o homem, no Ocidente, tornou-se um animal de confissão (FOUCAULT apud DREYFUSS e RABINOW, 1995:191).

Para isso, falar é preciso. Nossos ouvidos no entanto, estão saturados de discurso e ensaiamos vomitar palavras congestionadas na goela. Não quaisquer palavras, mas aquelas que possam dizer dos sentimentos, substância ética dos modos de subjetivação modernos.

Permanecemos assim, na lógica do dispositivo da sexualidade, já denunciada por Foucault, aquela que nos faz confessar ininterruptamente a verdade de nós mesmos, que não nos deixa saída a não ser calar, talvez aí uma possibilidade quem sabe. Talvez deveríamos reivindicar o direito ao anonimato, a possibilidade de nada dizer. Muito mais perversa é a força dessa lógica porque *acirra nossa vontade de verdade, estamos sempre insaciados pelo volume de informações que preenche nossas angústias, pela parafernália de produtos que consumimos via globalização.*

¹⁷a figura dos pastores aqui utilizada relaciona-se aquilo que Foucault analisou como poder pastoral, um poder individualizante, característico de algumas sociedades orientais antigas (Egito, Assíria, Judéia), oposto ao Estado (centralizado e centralizador) mas associado a ele. No poder pastoral o pastor tem o poder sobre o rebanho mais do que sobre a terra. Com isso, ele agrupa, guia, conduz, assegura a salvação do rebanho. Uma análise detalhada dessa forma de poder o leitor poderá encontrar no texto "*Omnes et singulatim*", de Michel Foucault.

4. Alguns possíveis na batalha.

O corpo - e tudo o que diz respeito ao corpo, a alimentação, o clima, o solo - é o lugar da proveniência: sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que dele nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros; nele também eles se atam e de repente se exprimem, mas nele também eles se desatam, entram em luta, se apagam uns aos outros e continuam seu insuperável conflito. O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem o marca e as idéias o dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização (FOUCAULT, 1979:22).

Mas afinal, somos uma invenção recente, pra nosso alívio momentâneo. A fórmula original desse projeto, infelizmente a perdemos. Aliás, ninguém sabe ao certo onde tudo começou. Em que laboratório, biblioteca, revolução terá tido origem esse projeto de nós mesmos? Procurar origens, eis um falso problema para um genealogista. O que importa é que sabemos que há uma construção nisso tudo, uma operação em rede, capilar, que não cessa de produzir lágrimas e possibilidades num mesmo movimento. O poder é relacional. O poder é positivo. O poder pressupõe liberdade. Já é um bom começo para quem pensa que não há perspectivas, não para nós. Sabemos também, que há muito de filosofia, de práticas sociais, pensamentos, exclusão nisso tudo e aí, um pouco da nascente de nossas faltas - a concretude daquilo que fizemos de nossas vidas, de nosso ar - a história e seus escritores - nossas próprias canetas, a força poderosa de nossas armas e o desejo de ficar, para sempre, registraram nos grandes livros nossas marcas - essas que ficam e fazem nossos corpos - lugar dos bons e dos maus encontros.

Todas as promessas para nós e, no entanto, por nossas (im)perfeições, esse buraco. Sempre.

Pois sim, quem disse que é fácil viver? Sentimos fome, frio, saudade, dor, cólica intestinal e grunimos baixinho nos sorrisos que distribuimos durante o dia, pelos corredores daquilo que costumemente chamamos "local de trabalho". Não convencemos a mais ninguém, nem a nós próprios. As focas e as chuvas riem de nós, como nunca.

Antônio traz no corpo as marcas disso tudo. Já de novinho, os espaços vazios, na boca, anunciam ausências inevitáveis, antecedem permanências ou o desejo delas, pelo menos. Força, saúde e felicidade pedimos aos dentes que jogamos fora, em cima da casa, não sem lágrimas ou silêncios. A razão, no entanto, comanda a ação, retoma as rédeas e, pelos conselhos da mãe, encontra uma forma de amenizar esse fato tão corpóreo de deixar "furos", espaços em branco. — Deves cuidar bem dos dentes e então, para sempre sem buracos na boca.

Com os anjos, sempre os mesmos desacertos. Desejamos a imortalidade enquanto tentamos, em vão, exumar a dor. Eles, no entanto, suplicam o gosto da finitude, carne de cordeiro e vinho nas tendas do deserto; retornar para casa depois do trabalho; ter febre; dedos pretos do jornal; deixar-se seduzir pelos contornos de uma nuca, de uma orelha. Aspiram para si, a o direito de se atarem ao chão e, como nós, finalizarem a eternidade e dizer apenas Agora. Não mais Para sempre! Amém!¹⁸

Nas análises, sempre a troca de promessas: o imediatismo da técnica, a lentidão da lei, o adiamento da revolução - espera longa demais para as nossas pernas e sonhos. Que muros ainda

¹⁸Essa alusão à rivalidade com os anjos é elaborada a partir de outro filme de Win Wenders, "Asas do Desejo", de 1987, onde o conflito vivido pelos anjos no filme, remete à questão da impossibilidade da finitude.

teremos que derrubar para enfim, viver? A vida é mais. A vida quer mais. A vida afinal, quer que recortemos cenas com a imperfeição de nossas lentes, que deixemos de rivalizar com os anjos e que possamos, enfim, suspirar por um bom pedaço de pão, um copo d'água quando bate voraz a sede, um gingado baiano a cada novo carnaval, um grito de gol, uma tarde de sol, uma conquista social.

A complexidade de todas as peças dessa cena aqui apresentada nos atesta a dimensão da luta que devemos travar contra as capturas e aí, seria importante pensar que, apesar de um certo 'maquiavelismo' ter perpassado esse texto até o momento, isso foi proposital. Talvez para que pudéssemos levantar a hipótese de que é necessário um diagnóstico preciso para estabelecer as estratégias de luta. O que torna a tarefa um pouco difícil porém, é que não podemos imaginar grandes soluções, as relações de poder que estão em jogo são altamente versáteis e inconstantes. O diagnóstico portanto, é sempre localizado em termos de tempo e espaço. Dessa forma, ao suspendermos nossas grandes promessas, suspendemos também uma provável saída única para isso. A complexidade não comporta saídas ecumênicas, redentoras. Das possibilidades do corpo portanto, sabemos cada um de nós.

5. Referências Bibliográficas:

- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. IN DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DREYFUSS, Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____; *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- _____; Nietzsche, a genealogia e a história. IN MACHADO, Roberto (org). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____; Poder - Corpo. IN MACHADO, Roberto (org). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____; *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.
- _____; *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- _____; *Tecnologias del yo*. Barcelona: Novagràfik, S.L. 1995.
- FRAYZE-PEREIRA, João Augusto. Do império do olhar à arte de ver. IN *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S.Paulo, 7(1-2): 151-162, outubro de 1995.
- SANT'ANNA, Denise. Corpo e História. IN *Cadernos de Subjetividade/Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP*. - v.2, número 2 (1994) - São Paulo, 1994.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos. Michel Foucault: um Pensador das Redes de Poderes e das Lutas Sociais. IN *Revista Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre, número 3, vol.3, p.07-16, jan/jun., 1996. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.
- VIRILIO, Paul. Fragmentação e tecnologia. IN VIRILIO, Paul & LOTRINGER, Sylvere. *Guerra Pura: a militarização do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GTT.11.18. IMAGENS NARCÍSICAS - UMA REFLEXÃO EM HARVEY E MACPHERSON SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM NEOINDIVIDUALISMO.

Bertulino José de Souza*

Resumo: O presente estudo tem por objetivo, sob o enfoque filosófico - sociológico, analisar - refletir - criticar a interpretação de MACPHERSON 1 sobre o individualismo - possessivo e a tese de HARVEY 2 da mudança (em forma de abismo) das práticas culturais, políticas e econômicas. Acreditamos que as mais variadas interpretações e reinterpretções da natureza humana e da natureza social, podem determinar conceitos que se fundem para proporcionar uma mitificação do homem, ou melhor de alguns homens, como figuras - símbolos - ícones - espelhos, agentes de uma nova ordem, que exalta a imagem em detrimento da essência e seu significado. Buscamos refletir, principalmente, sobre os elementos que são o fundamento dessa discussão, a teoria. Para, somente dessa forma (assim entendemos), compreender como os mecanismos políticos, partidários, tecnológicos e científicos têm a possibilidade de retirar do homem a sua individualidade, tornando - o um instrumento de manipulação ideológica. Nossa preocupação vem da possibilidade de emergir desse fato, a perda da condição de indivíduo, uma nova formação para a sociedade, um neoindividualismo, capaz de provocar alterações em várias áreas do conhecimento(e a Educação Física não poderia ficar isolada), proporcionando uma aceleração do processo de alienação, objetiva ou subjetivamente.

Quando MACPHERSON se propôs a um estudo sobre o pensamento político Inglês do século XVII e XIX, categorizando este período de "individualismo - possessivo", ele analisou os pressupostos sociais que proporcionaram o entendimento daquela sociedade, naquela época. Sua preocupação em interrogar as raízes da teoria liberal - democrática parecem encontrar eco na prática, aliás na teoria e prática política inglesas do século XVII. Foi utilizando o questionamento das idéias de HOBBS que OSKESCHOTT, WARRENDER e TAYLOR, fizeram do pensamento moral, ético e político de HOBBS uma fonte de novas interpretações que corroboraram, negaram ou se afastaram de sua teoria. É pertinente considerar que as questões suscitadas por MACPHERSON são contemporâneas, e que a ciência política e a sociologia, em especial a sociologia da cultura, se preocupam deste tema, não somente para salientar valores políticos ou mesmo político partidários, tão pouco para rever o movimento social numa dada época. As abordagens a que MACPHERSON se ancorou ³ sugerem um redimensionamento do pensamento político deste STUART MILL até o presente.

MACPHERSON ao interpretar HOBBS o faz coerentemente, ele analisa um dos principais problemas que envolvem o universo das teorias, segundo nosso entendimento, o da interpretação, para isso, MACPHERSON oferece algumas cogitações, tais como: que a teoria das suposições sociais de HOBBS parece uma mescla de suposições de fatos ou direitos e tendem a ficar além ou aquém, não são explícitas nem plenamente formuladas, trata - se de um problema de

* SOUZA, Bertulino J. Lic.Educação Física - UFU - MG: Pós - Graduando - IFCH - UNICAMP - SP

1 MACPHERSON, Crawford B. Teoria Política do Individualismo Possessivo. Hobbes - Locke

2 HARVEY, David. A Condição Pós - moderna.

³ MACPHERSON dividiu seus estudos da seguinte forma: o estudo sobre LOCKE, da teoria do direito de propriedade, que altera a visão generalizada de sua teoria política; sobre HOBBS, oferece alternativa de interpretação; sobre a teoria dos niveladores, explora o aspecto possessivo da noção niveladora de liberdade; sobre HARRINGTON procura desvencilhar sua teoria da contróversia quanto a fidalguia e mostrar como sendo de raízes burguesas, as contradições internas entre LOCKE e HARRINGTON, apontaram para uma compreensão mais completa como hipótese central das teorias políticas liberais do século XVII.

interpretação, suscita: 1º) Que o teórico pode ter usado suposições a mais do que explicitou; 2º) Oferecer outra lógica para possíveis conclusões; 3º) Supor que o teórico fosse pensador rigoroso; 4º) Que o teórico político tenta persuadir, mediante argumentação, que nem sempre são idênticos (lógica e política); 5º) O teórico pode não ter a nossa mesma noção de lógica. Sintetizando, se for utilizado a primeira consideração como pressuposto, a suposição é bastante forte. Pois quando o escritor supõe que pode ter sua teoria compartilhada mesmo que em parte, não vê necessidade de externa - la nos devidos lugares⁴.

A estrutura teórica proposta por HOBBS das condições de existência do homem em sociedade, supõe, segundo nossa percepção, também da natureza psicológica desse homem, e as suposições sociais a que HOBBS submeteu suas teorias políticas do século XVII, talvez HOBBS não tivesse percebido que algumas de suas premissas eram fruto de suas experiências pessoais e as incoerências das teorias de HOBBS e LOCKE, têm, na visão de MACPHERSON sua coerência .

Concordamos com a argumentação de MACPHERSON a respeito da estrutura teórica a que se submetem as idéias nas mais diferentes épocas, a coerência de cada pensador estudado está na visão de cada um deles e a teoria atende a esse tipo de análise.

A verificação do diálogo que MACPHERSON trava com vários teóricos, em especial com HOBBS e LOCKE, são, para nossa compreensão, considerações de fatos, direitos e a legitimação do indivíduo e de sua propriedade, isso remete a uma projeção a um indivíduo, que reconhece não a si mesmo, mas a uma imagem idealizada. A teoria hobbesiana julgada na interpretação de MACPHERSON, é estado de natureza e a natureza psicológica do homem como, o estado em que viveriam os homens na possibilidade de não existência de qualquer tipo de sociedade. Isto é reforçado por HOBBS acreditar que o processo se determina pelos apetites sociais (sensações, imaginação, memória, aversão)⁵ dos homens, daí sua natureza psicológica. Prova disso vem do equívoco de HOBBS em considerar suas premissas como universalmente aceitáveis. Mas não consideramos HOBBS de todo errado, aliás o que nos motivou a questionar sua teoria, através de MACPHERSON é a consideração por seu fundamento. Gostaríamos de salientar que naquela época e na nossa atualidade, esse indivíduo, ou melhor, os indivíduos, se submetem a conceitos e pré - conceitos sociais, sem contudo qualificar sua importância na construção da sociedade, e ainda sua capacidade de questionar e compreender a razão do questionamento, o legado transformador que o modo de produção capitalista determinou, assim como as fontes teóricas que dão norte à atuação política dos movimentos sociais.

Creemos que aí se configura o valor do teórico clássico e de suas teorias como objeto de reflexão da nossa sociedade, de nosso conhecimento e compreensão da realidade. Buscamos ainda, um esclarecimento quanto aos elementos precursores das ideologias, constatamos que a cultura, dentre as várias formas de auto - conhecimento e reconhecimento humano, assume sua responsabilidade pelos indivíduos num caráter de emancipação, através de valores contidos no tempo e espaço. HARVEY discute em sua pesquisa, as origens da mudança cultural, sua preocupação parece estar centrada no que as mais variadas formas de manifestação cultural podem contribuir para a noção de moderno e pós - moderno. HARVEY alega em seu estudo um fato ocorrido no século XIX, que vem convergir com as preocupações de MACPHERSON quanto a noção de aspectos políticos e econômicos denominados por HARVEY de "destruição criativa", que formulava a mudança do juízo estético na tentativa de acompanhar um padrão ditado pelo mercado. Transpondo para nossa contemporaneidade HARVEY considera que os valores do capitalismo na figura de arranha - céus, pontes, instabilidade e insegurança, parceiros

⁴ Exemplo disso era a suposição no século XVII que a classe operária era classe à parte, que pouco ou nada contava na sociedade civil. Teoria Política do Individualismo Possessivo. MACPHERSON, C. pg.17

⁵ HOBBS, Thomas. Leviatã.

nas mudanças sociais nos Estados Unidos(em Chicago com maior ênfase- segundo ele), o processo de reconhecimento do caráter moderno. Já o pós - modernismo é uma denúncia da multiplicidade de opiniões e forças políticas contraditórias, que sugerem uma tomada de posição frente ao novo sem saber exatamente do que se trata. HARVEY questiona se o pós - modernismo não seria apenas uma reação ao moderno,ele também se preocupa com a questão da interpretação, tão importante para MACPHERSON. Baseado nisso HARVEY indica que determinadas abordagens podem parecer modernas ou pós - modernas⁶ dependendo do sentido que se busca, citando TAYLOR⁷, para fazer referência a um pintor pós - moderno. Mais ainda, HARVEY, orienta suas falas para reconhecer que as manifestações culturais e a mídia não poderiam gerar o pós - modernismo, exemplo disso é a televisão - ela própria é fruto do capitalismo avançado. Tão brilhante quanto MACPHERSON, HARVEY reelabora uma noção importante de duas categorias distintas de tempo e espaço, abrangendo um aspecto que determinou, segundo sua pesquisa nas origens da mudança cultural. Nos propusemos a discutir imagens narcísicas, através de dois autores expressivos, MACPHERSON e HARVEY, com a intensão de abordar sua teoria de forma a ter uma base discursiva que permitisse refleti - la e transpô - la para a atualidade, nossa preocupação se deu no sentido de reconhecer que o aspecto político determinou e determina a cultura e que esse fato serve como um veículo de interpretação de um novo indivíduo que se submete aos caprichos da sociedade, constituindo - se uma nova personalidade, reconhecível através de imagens, projeções de pensamentos e idéias pouco consistentes, ideais contraditórios e uma insignificante atuação política. Esse possível neoindivíduo, atende cada vez mais às necessidades do mercado, do capitalismo selvagem, substituindo potencialidades pessoais por mediocridade coletiva.

Bibliografia:

- HARVEY, David. A Condição Pós - Moderna Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.Edições Loyola, São Paulo-SP:1993
- MACPHERSON, Crawford Brough. Teoria Política do Individualismo Possessivo. HOBBS - LOCKE. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro - RJ: 1978

Endereço: End. Rua. Tupaciguara, 313- Uberlândia - MG - Cep 38.406.009
Fonc. (034) 212.0781

⁶ HARVEY questiona a possibilidade de o pós - modernismo ser um estilo. "caso em que podemos razoavelmente apontar como seus precursores o dadaísmo, Nietzsche ou mesmo, como preferem Kroker e Cook(1986), as confissões de Santo Agostinho, no século IV". A Condição Pós - Moderna - David Harvey. pg 47

⁷ "reunir numa colagem materiais - fonte incompatíveis como uma alternativa a fazer uma escolha entre eles". A Condição Pós - Moderna - David Harvey. pg 53

GTT.11.19. IMPRECISAS PREMISAS SOBRE CORPOREIDADE: UM AUXÍLIO DE HEIDEGGER.

Lori Edson De Almeida*

Resumo: Como parte integrante do primeiro capítulo da dissertação de mestrado o texto que se apresenta é uma forma introdutória - tanto no sentido histórico, quanto no sentido filosófico (ainda que comece por Heidegger) - da fenomenologia enquanto método de investigação possível da corporeidade. No entanto, ao depararmos com Heidegger vislumbramos também - e principalmente - um forte, sólido e mais preciso argumento contra as falsas dicotomias sujeito-objeto e homem-mundo. Concomitantemente surge a possibilidade de se discutir o conceito de liberdade por uma nova totalidade: a existencial, que coloca o homem no mundo concretamente. E por fim que primeiros questionamentos surgiram desta nova interpretação no âmbito da Educação Física.

Para Heidegger o primeiro contato com algo já é compreensão. Quando aparece o ente, simultaneamente aparece o ser (verbal). A compreensão do ser se dá de forma antecipada, não no âmbito temporal, mas no sentido de um princípio. Não se enxergue aqui uma relação de causa-efeito (isto seria uma dimensão temporal), mas uma relação entre fundamentante e fundamentado. O ser já está na compreensão do ente. É um momento em que não existe a distinção sujeito-objeto.

Mas antes de continuar devemos fazer algumas considerações primárias (falo das minhas) que ajudariam esclarecer a distinção aqui posta entre ente e ser.

Obviamente a distinção não deve ser compreendida distintamente, entretanto ilustrar e acompanhar toda a necessária digressão hermenêutica-etimológica de Heidegger seria impossível aqui (e a princípio a mim), principalmente ao que se refere a compreensão do ente¹. Sendo assim uma breve digressão sobre o ser já nos oferece um conjunto de indicações para a renovação de nossos conceitos da dimensão metodológica na investigação do ser humano, e o insistente problema da relação sujeito-objeto².

Ser enquanto designação de um ente já demonstra peculiaridade na medida em que é um verbo, particularmente no infinitivo (aquilo que oferece infinitas formas), assim então o ser não é um ente, mas o modo de ser de um ente. Ademais o sentido é a forma de existência das coisas, onde temos então a identificação entre essência e existência - diferentemente das formas idealistas e empiristas das ciências atuais. A implicação que aí surge está na maneira de questionar sobre o ser, que seria propriamente perguntar-se pelo modo de algo - ou por sua característica infinitiva, pelo sentido de algo³. Todo indivíduo naturalmente compreende pela percepção da existência das coisas, que traz subsumido o seu modo-de-ser (sentido).

Todavia no que se refere propriamente ao humano existe um conjunto de peculiaridades entre o seu modo-de-ser, o modo-de-ser de outros indivíduos e o modo-de-ser das coisas, que

* Mestrando em Educação Motora - FEF Unicamp - e integrante do grupo de estudo em corporeidade e fenomenologia - FEF Unicamp.

¹Por conhecer a língua grega Heidegger faz uma análise minuciosa do termo na sua origem radical, no seu sentido originariamente grego e suas novas dimensões quando da tradução para o latim.

²Parece um movimento bastante contrário a atualidade querer propor um novo olhar a partir de considerações de um autor deveras rechaçado como Heidegger e distante das abordagens holísticas atuais, mas talvez esteja justamente aí o seu preciosismo.

³É dessa maneira que a indicação de "sentido" deve ser compreendida na atitude fenomenológica, no questionamento do sentido-de-ser do indivíduo na sua condição fenomênica, e não perguntar ao indivíduo na forma de questionamento o sentido de algo para ele.

servem de pressupostos contra as dicotomias corpo-alma e sujeito-objeto, e permite retomar a premissa posta nas primeiras linhas.

O modo-de-ser (sentido) do homem, na designação heideggeriana, é o ser-aí, que não é uma coisa e sim uma forma particular do ente. A designação "aí"⁴ junto a "ser" cumpre a indicação de não-substancialidade, é movimento de ser, a condição de "estar aberto" do ser humano, e o espaço onde o mundo surge. Note-se: o ser-aí é o espaço onde o mundo surge, não há distinção corpo-alma ou sujeito-objeto. Este mundo surge na forma de fenômeno, ou melhor o fenômeno se mostra e é sempre acessível, entretanto só o mundo interno me permite a compreensão. Imaginar a coisa-em-si (como nas propostas idealistas) é imaginar um mundo externo. Mas imaginar um mundo externo só é permitido pela via do mundo interno. Pensar na coisa-em-si é pensar num mundo externo sem a existência de um mundo interno, portanto sem a minha existência, e o que significaria a não existência do mundo: absurdo; seria um dos crimes de lógica na perspectiva de Camus⁵. Não existe o mundo externo com vida própria, não existe prova; só mesmo acreditando na distinção sujeito-objeto. Para Heidegger o ser é simultâneo ao mundo: ser-no-mundo. A relação é de coincidência e não de consequência. O mundo e o outro ser aparecem junto comigo.

A perspectiva de "estar aberto" deixa o homem na condição característica de um modo-de-ser que é perguntar, meu ser é basicamente compreensão; estar aberto ao fato de que eu sou e que tudo é, portanto não sou o fundamento do mundo (como na dialética hegeliana), apenas a forma de acesso ao mundo - a subjetividade é subjacente ao mundo. A distinção homem-mundo não pode ser real, pois o próprio mundo não é uma coisa, uma determinação categorial, é sim uma determinação existencial. Neste momento deixamos de empregar o termo existência para todas as coisas. A existência diz respeito ao homem, ao ser-aí, que por ser compreensão é o único que se percebe sendo. O seu modo-de-ser significa existir; os outros objetos não existem apenas são (têm sentido).

A relação intersubjetiva, ou seja a relação entre o meu modo-de-ser e o modo-de-ser do outro, dentro desta analítica da existência heideggeriana, é um argumento bastante contundente contra as categorizações do homem. Primeiramente eu não me identifico no outro ser, o outro no caso é aparentemente como eu sou. Fenomenologicamente ele não é como eu sou (o seu sentido é diferente do meu). Destarte o ser-aí não pode ser entendido como homem, de forma geral, categórica, como se tentássemos propor isto enquanto causa primeira, ou substância da humanidade. O outro não é a compreensão de mim, compreensão para mim. Ele é outro fenômeno, a compreensão é a "minha" existência. O meu ser não se mostra pela primeira vez exatamente como o outro ser. Só eu posso ser-aí. Eu sou um fenômeno diverso do outro, ele é um outro modo-de-ser, ainda que eu reconheça nele, por sua fenomenidade (acessibilidade) humanidade. Na esteira dos argumentos anteriores, seria querer afirmar a coisa-em-si. Determinar as características do ser não se responde pela busca das características genéricas. Todo ser se expressa de maneira diferente ⁶. A única afirmação de generalidade é a característica existencial

⁴A designação ser-aí não aparece na tradução da Editora Vozes; no seu lugar está a designação pre-sença, no entanto de uma forma geral os que se dedicam a interpretação da obra heideggeriana tem justificado a designação ser-aí como a mais adequada e ainda propriamente o coordenador do grupo de estudo de hermenêutica da faculdade de filosofia da UFPR, do qual fazíamos parte.

⁵CAMUS, Albert. O Homem Revoltado. Record. 1997. Existem duas principais espécies de crime segundo o autor: os crimes de paixão e os crimes de lógica, onde o fator de condenação do homem é sua certeza de racionalidade.

⁶Existe uma pista em Kierkegaard (que antecede Heidegger no existencialismo) para uma compreensão pormenorizada desta parte: não existe a caracterização do homem na forma de propriedade, este e condição de singularidade.

do ser humano, que não é propriedade. Cada ser humano entendido como ser-aí é definido por suas possibilidades, que podem se dar de um modo próprio (ser o que mesmo sou) ou impróprio (não ser o que mesmo sou). É puro movimento de ser - diferente da árvore que só pode ser árvore, pois não tem possibilidade.

A partir deste conjunto de considerações passa-se então a entender a razão do questionamento dos existencialistas pelo sentido da existência: ela precede e procede a compreensão de mundo. A escolha pelo ser-aí não é uma opção formal, mas uma necessidade material, pois só ele é existência.

Mas que sugestões podemos tomar disso no que se refere a corporeidade, escola e sociedade? Não estariam estas reflexões muito distanciadas dos problemas concretos? À guisa de conclusão vamos pontuar algumas conseqüentes idéias para reencantar a corporeidade, escola e sociedade.

1. Heidegger não colocou a existência nos termos da corporeidade. Isto só acontece posteriormente em Merleau-Ponty quando - não tanto pela indicação heideggeriana - estabelece como referencial da existência a corporeidade; e da compreensão a percepção veiculada pela corporeidade. Contudo o estatuto heideggeriano serve como o suporte, reconhecidamente, mais coerente para a análise do ser.
2. A subjetividade surge não mais como elemento inconsequente ou inevitável na compreensão do mundo, mas como necessária a compreensão deste.
3. A idéia de objetividade é metafísica.
4. A idéia de neutralidade é impossível.
5. O sujeito passa a ser analisado não mais a partir de categorias a priori, generalizadoras, entretanto a partir de existência concreta dotada de possibilidades, ou melhor de uma "dialética sem síntese".
6. A forma de questionamento do ser humano é perguntar pelo seu sentido. A resposta antecipada não existe. Existe apenas a direção na qual se faz a pergunta, que é a direção para se encontrar a resposta. É isto que permitirá saber o que não será a resposta.
7. As formas atuais de abordagem da corporeidade, da metodologia de ensino e das propostas pedagógicas têm que levar em consideração o movimento de ser como condição de existência do ser humano.
8. A idéia de subjetividade nesta proposta (a partir de uma análise existencial sugerida por Heidegger) têm um referencial de análise e de ação concretos; nem metafísico, nem empirista, nem esotérico.

Bibliografia Consultada:

CAMUS, Albert. O homem revoltado. R.J. Record. 1997.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. 2ª ed. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis. Vozes. 1988.

NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos. 6ª ed. Petrópolis. Vozes. 1981.

RORTY, Richard. O Fedor de Heidegger. in caderno "MAIS". Folha de São Paulo. 5º caderno p.9. 20/04/1997.

Endereço: Rua 14 de dezembro, 421. apto 61 - CEP 13015-130 - Cambuí - Campinas

E-mail: lori@fef.unicamp.br

GTT.11.20. DE RENÉ DESCARTES A MARCEL MAUSS: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO

Rogério Rodrigues*

Resumo: Encontramos, no pensamento de René Descartes, a idéia de que há, no homem, uma dualidade que revela uma independência do corpo em relação à alma. A explicação dada por ele sobre a "mecânica" do corpo, pautada numa dualidade entre corpo e alma, permite-nos pensar em outras formas de compreensão da dualidade no homem, também preocupadas com seu funcionamento, particularmente, no referente a educação do corpo. Nessa linha de raciocínio, encontramos o antropólogo francês Marcel Mauss, que explica a educação do corpo como resultado da imposição do social no indivíduo, que por meio da "educação do sangue-frio" estabelece mecanismos "inibição de movimentos desordenados" que permitem uma resposta de "movimentos" em direção ao fim escolhido. Mauss explica que o funcionamento do corpo, também está pautado numa compreensão de dualidade existente entre a sociedade e o homem, mais especificamente, entre a sociedade e o uso técnico do corpo.

O aparecimento da antropologia científica ocorre na metade do século XIX, quando o conceito de evolução, implícito na "interpretação dos fatos sócio-culturais",¹ é predominante.² As teorias evolucionistas consideram que "as culturas diferentes da cultura ocidental" e, portanto, "menos 'evoluidas' representariam a nossos olhos sobrevivência de fases anteriores do desenvolvimento humano".³ Todavia, surge, no início do século XX, uma nova orientação de pesquisa que rompe com as teorias antropológicas evolucionistas,⁴ inaugurada na França, com os estudos de Marcel Mauss,⁵ que geram novas preocupações para a antropologia, principalmente, ao contemplarem a noção de "fato social total". É nesse contexto que Mauss, em 17 de maio de 1934, em uma palestra à Société de Psychologie intitulada "As técnicas corporais" — que fora publicada posteriormente no *Journal de Psychologie* em 1936 —,⁶ procurou demonstrar o caráter fisiológico, psicológico e social das formas como os corpos são usados nas sociedades. Nesse estudo está implícita uma idéia de dualidade entre o indivíduo e a sociedade, pois torna-se nítido que o "motor" responsável pelo funcionamento "autônomo" do corpo é a sociedade, que impõe ao homem um conjunto de técnicas.⁷

*Mestrando da Faculdade de Educação - UNICAMP. Docente da Escola Federal de Engenharia de Itajubá - EFEI.

¹ Cf. MERCIER, Paul. *História da antropologia*. Trad. Claudia Menezes. São Paulo, Moraes, s. d. p. 29.

² Cabe considerar que o conceito de evolução é amplamente difundido no século XIX em virtude dos estudos de Charles Darwin (1809-1882) que, em 1859, publicou *As origens das espécies*.

³ Idem, p. 31.

⁴ O Ocidente vivenciou a I Guerra Mundial (1914-1918), que, com certeza, demonstrou não serem as sociedades ocidentais moralmente superiores às "sociedades primitivas".

⁵ Cf. idem, p. 79.

⁶ Cf. MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 2 v. p. 209.

⁷ Diríamos que aqui Mauss compreende o homem segundo os moldes durkheimianos. Ou seja, para Durkheim, "longe de sermos simples, a nossa vida interior tem como que um duplo centro de gravidade. Há, por um lado, a nossa individualidade e, mais especialmente, o nosso corpo que a apóia; por outro, tudo o que

Essa dualidade identificada por Mauss, que ressalta, de um lado, o indivíduo e, do outro, a idéia da imputação do social no corpo dos homens, aproxima-nos do pensamento filosófico, sobretudo, do pensamento de René Descartes.⁸ Diríamos que o ponto principal de aproximação entre ambos é o fato de considerarem que a dualidade é inerente ao homem. Se, para Descartes, a dualidade ocorre entre corpo e alma, para Mauss, ela ocorre entre indivíduo e sociedade. Vejamos isso com mais atenção.

Descartes considera que a dualidade corresponde à separação entre o corpo e a alma, sendo possível definir as funções de cada uma dessas dimensões. Segundo ele, “tudo o que sentimos existir em nós, e que vemos existir também nos corpos inteiramente inanimados”,⁹ é pertencente ao corpo, enquanto que “tudo o que existe em nós, e que não concebemos de modo algum como passível de pertencer a um corpo”,¹⁰ pertence à alma. Há, portanto, uma “separação” nitida entre corpo e alma. Partindo desse pressuposto, Descartes passa a refletir sobre o funcionamento do corpo independentemente da alma,¹¹ analisando-o como se fosse uma máquina.¹² Assim, concebe um modelo para o funcionamento do corpo capaz de explicar cada movimento corporal como resultado de uma ação proporcionada pelos “espíritos animais”.¹³ Ou seja, para Descartes, o movimento dos “espíritos animais” é “a única causa de todos os movimentos dos membros”, pois um músculo, ao receber os “espíritos animais”,¹⁴ encolhe-se e “seus opostos se alongam”.¹⁵ Por meio desse mecanismo, consegue explicar de que forma o movimento corporal é realizado, já que compreende os músculos como sendo os responsáveis pela ação de um conjunto de forças que, quando exercidas sobre os ossos humanos — um sistemas de alavancas — produzem o movimento do corpo.¹⁶

em nós exprime algo que não nós próprios”. DURKHEIM, Émile. O dualismo da natureza humana e as suas condições sociais. In: _____. *A ciência social e a ação*. São Paulo, Ed. Difel, 1975. p. 292.

⁸ René Descartes nasceu em La Haye, na Toraine, em 31 de março de 1596 e morreu em 11 de fevereiro de 1650. Cf. GUENANCIA, Pierre. *Descartes*. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991. p. 136-7.

⁹ DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 227 (Os Pensadores).

¹⁰ Idem, p. 227-8. Para Descartes, a partir do momento em que se conhece “as funções que pertencem somente ao corpo, é fácil reconhecer que nada resta em nós que devemos atribuir à nossa alma, exceto nossos pensamentos”. Idem, p. 234.

¹¹ O dualismo cartesiano considera que existe uma “independência do corpo em relação à alma”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo, Mestre Jou, 1982. p. 197. Diríamos que, no âmbito da Filosofia, essa dualidade cartesiana rompe com a compreensão do corpo enquanto instrumento da alma, ou seja, de que o corpo nada poderia fazer sem a alma, “do mesmo modo como o machado não serve para nada se não é empunhado por alguém”. Idem.

¹² Tal idéia partiu do pressuposto de que o corpo humano nada mais é do que uma máquina integrada por peças. Cf. DESCARTES, René. *Tratado del hombre*. Trad. Guillermo Quintás. Madrid, Editora Nacional, 1980. p. 41. Ou melhor, considerava que “o corpo aparece como uma máquina, uma máquina que caminha por si”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Op. cit., p. 197.

¹³ Os “espíritos animais” seriam, segundo ele, corpos muito pequenos que se moveriam muito depressa. Cf. DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Op. cit., p. 230.

¹⁴ Dizia que “a única causa que faz um músculo encolher-se mais do que seu oposto é que recebe, por pouco que seja, mais espírito do cérebro do que o outro”. Idem.

¹⁵ Idem, p. 231.

¹⁶ Descartes explica em detalhes o funcionamento do corpo, fundamentalmente no que se refere à ação dos “espíritos animais” no músculo, em seu *Tratado do homem*. Considera que ao penetrarem no interior do músculo os “espíritos animais” são capazes de modificar sua forma, dando lugar ao movimento dos membros. Cf. DESCARTES, René. *Tratado del hombre*. Op. cit., p. 61.

A circunscrição do funcionamento do corpo como o de uma máquina possibilita-nos refletir sobre a seguinte idéia: para Mauss, o corpo é uma máquina que funciona segundo “leis sociais”, portanto, seu uso “controlado” possui uma relação estreita com a sociedade; para Descartes, o corpo é considerado como uma máquina que funciona segundo os princípios das “leis físicas”, portanto, seus movimentos ocorrem por meio da mecânica de seu próprio funcionamento, sendo que sua “governabilidade” está relacionada a ela e/ou ao exercício de uma vontade estabelecida por uma razão *a priori*.¹⁷ Ambas as formas de compreensão do funcionamento do corpo levam-nos a observar uma distinção clara entre esses pensadores. Isto é, Mauss pensa o corpo pautando-se numa abordagem social, mais precisamente, pensando o movimento corporal apoiado em uma “física social” afetado diretamente pela sociedade,¹⁸ enquanto que Descartes analisa-o por meio da “física mecânica”, destituindo-o de seus aspectos sociais.¹⁹ Isso faz com que a idéia de que a sociedade estabelece um controle do uso técnico do corpo corresponda a um dos pontos relevantes do estudo de Mauss sobre as técnicas corporais. Para ele, a construção desse controle baseia-se na noção de “sangue-frio” que expressa sua idéia de que o homem é diretamente afetado pela sociedade, sobretudo na maneira como utiliza o seu corpo.²⁰ Assim, considera, por exemplo, que é essa educação do “sangue-frio” que permite aos alpinistas dormirem sobre uma plataforma à beira de um abismo,²¹ ato que seria impossível para outros. Diríamos, portanto, que essa educação do “sangue-frio” corresponde a uma tese fundamental do pensamento maussiano para explicar que o funcionamento do corpo e, principalmente, o controle das sinergias motoras do homem nada mais são do que uma construção de técnicas do corpo pela sociedade.²²

Descartes, por sua vez, considera que o uso do corpo é “controlado” não pela sociedade mas pelo funcionamento do próprio corpo, como uma máquina, e, em certos casos, por sua relação com a alma que o controla, já que está unida a ele ²³ por um ponto que se situa no

17 Descartes define nossas vontades em duas espécies: “umas são ações da alma que terminam na própria alma, como quando queremos amar a Deus ou, em geral, aplicar nosso pensamento a qualquer objeto que não é material; as outras são ações que terminam em nosso corpo, como quando, pelo simples fato de termos vontade de passar, resulta que nossas pernas se mexam e nós caminhemos”. DESCARTES, René. As paixões da alma. Op. cit., p. 234.

18 Neste sentido, podemos pensar que do mesmo modo que Mauss descobriu (no corpo) as relações entre as técnicas do corpo e a sociedade, num movimento de integração entre o físico e o social, Descartes, em seu tempo, só pôde pensar o movimento corporal inserido numa concepção pautada na física mecânica, já que, em sua época, a máquina servia de “modelo para conceber e compreender a natureza”. Cf. ROSSI, Paolo. Os filósofos e as máquinas: 1400-1700. Trad. Federico Carotti. São Paulo, Editora Schwarcz, 1989. p. 117.

19 Pensar o homem em seu aspecto estritamente “físico”, ou condicionado estritamente pela cultura, não corresponde a pensá-lo na ótica de Descartes ou na de Mauss. Para o primeiro, a dualidade existente no homem corresponde à mistura entre “corpo e alma”, e para o segundo, apesar de compreender a dimensão psicológica do indivíduo como uma “engrenagem” entre o social e o biológico, observa, apesar de ser raro, nos “momentos de criação ou de reforma” que esta passa a ser a causa de “invenção”, de “posições”, e de “princípios”. Cf. MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. Op. cit., p. 232-1.

20 Mauss compreende que o uso técnico do corpo, em cada sociedade, é decorrente de um processo de educação, por ele denominado como “educação do sangue-frio”, que chega a determinar e a controlar as emoções. Seria um mecanismo de “retardamento”, de “inibição de movimentos desordenados” que permite uma resposta de “movimentos coordenados” em direção ao fim escolhido. Cf. idem, p. 232.

21 Cf. idem.

22 Poderíamos dizer, portanto, que cada sociedade educa um determinado movimento corporal por meio da educação do “sangue-frio”.

23 Ao referir-se a essa união entre corpo e alma, Descartes dizia o seguinte: “não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo”. DESCARTES, René.

interior do cérebro, onde há uma glândula ²⁴ por meio da qual “exerce suas funções mais particularmente do que em todas as outras”. O movimento dessa glândula, que pode ser ocasionado pela alma ou por qualquer outra causa exterior,²⁵ “impela os espíritos animais que a circundam para os poros do cérebro, que os conduzem pelos nervos aos músculos, mediante o que ela os leva a mover os membros”.²⁶ As funções da alma sobre o corpo, mais precisamente sobre a glândula “pineal”, podem ser divididas em: “ações da alma”, nossas vontades e “paixões da alma”, nossas percepções ou conhecimento.²⁷ Descartes observa que pode existir um “combate” entre as “ações da alma” e as “paixões da alma”, já que existem aqueles para quem “a vontade pode, naturalmente, com maior facilidade, vencer as paixões e sustar os movimentos do corpo que os acompanham”, que seriam, sem dúvida, “as almas mais fortes”.²⁸ Para o exercício pleno das “ações da alma”, ou melhor, para que nossas vontades existam em sua plenitude é preciso, segundo Descartes, um treinamento, uma educação, pois, “mesmo aqueles que possuem as almas mais fracas poderiam adquirir um império absoluto sobre todas as suas paixões, se empregassem bastante engenho em domá-las e conduzi-las”,²⁹ defendendo, portanto, a idéia de que o homem, ao exercitar a razão, fundamenta um comando sobre o uso do corpo.

A partir desses discernimentos sobre o funcionamento do corpo no pensamento de Marcel Mauss — principalmente das contraposições em relação a Descartes —, esperamos ter contribuído com o debate sobre a educação do corpo, mais especificamente, para as reflexões no âmbito da Educação Física.

Meditações. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 144 (Os Pensadores). Segundo Abbagnano, essa mistura entre corpo e alma aparece, na Filosofia, como um problema que merece uma reflexão profunda, qual seja, “como e por que as duas substâncias independentes se combinam para formar o homem? E como o homem que é, sob um certo aspecto, uma realidade única, pode resultar da combinação de duas realidades independentes?”. ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Op. cit., p. 197.

²⁴ Essa glândula, denominada de “pineal” (Cf. GUINSBURG, J. & PRADO Jr., Bento. Nota de Tradução - 46. In: DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 239.), é muito pequena e situa-se no meio do cérebro, de “tal modo suspensa por cima do conduto por onde os espíritos de suas cavidades anteriores mantêm comunicação com os da posterior, que os menores movimentos que nela existem podem contribuir muito para modificar o curso desses espíritos, e, reciprocamente, as menores modificações que sobrevêm ao curso dos espíritos podem contribuir muito para alterar os movimentos dessa glândula”. DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Op. cit., p. 239.

²⁵ Assim, o movimento do corpo, em si, poderia fazer com que sentíssemos determinadas percepções, ou seja, “pelo simples fato de alguns espíritos irem ao mesmo tempo para os nervos que servem para mexer as pernas na fuga, causam eles um outro movimento na mesma glândula por meio do qual a alma sente e percebe tal fuga, que dessa forma pode ser excitada no corpo pela simples disposição dos órgãos e sem que a alma para tanto contribua”. Idem, p. 242.

²⁶ Idem, p. 240.

²⁷ Cf. idem, p. 234. Para Descartes, as “paixões da alma” podem ser definidas, em geral, “por percepções, ou sentimentos, ou emoções da alma, que referimos particularmente a ela, e que são causadas, mantidas e fortalecidas por algum movimento dos espíritos”. Idem, p. 237.

²⁸ Idem, p. 246.

²⁹ Idem, p. 247. No caso de Mauss o processo de “treinamento” no homem é “como a montagem de uma máquina, é a procura, a aquisição de um rendimento” no modo de usar o corpo. Cf. MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. Op. cit., p. 220. Nas ciências humanas, é interessante notarmos os desdobramentos das idéias de Mauss e Descartes sobre a possibilidade de condicionamento de uma determinada vontade no homem. Nas teorias que regem a Educação Física, tais desdobramentos são nítidos, sobretudo se verificamos que não faltam leituras que se referem à educação do corpo como um “treinamento” da vontade humana

Referências bibliográficas:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- DESCARTES, René. *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- _____. *As paixões da alma*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- _____. *Tratado del hombre*. Madrid: Nacional, 1980.
- DURKHEIM, Émile. O dualismo da natureza humana e as suas condições sociais. In: _____.
A ciência social e a ação. São Paulo: Difel, 1975.
- GUENANCIA, Pierre. *Descartes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.
- MERCIER, Paul. *História da antropologia*. São Paulo: Moraes, s. d.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2v.
- ROSSI, Paolo. *Os filósofos e as máquinas: 1400 - 1700*. São Paulo: Schwarcz, 1989.

Endereço: Escola Federal de Engenharia de Itajubá / Instituto de Ciências
End. Av. BPS, Nº 1303 / Itajubá - MG. / CEP: 37500-000

GTT.11.21. DO CORPO QUE SENTE AO CORPO QUE APRENDE

Clésio José S. Gonçalves^{*}
Ingrid Mariane Baecker^{**}

Resumo: O presente trabalho caracteriza-se por ser um estudo na área da Pedagogia do Movimento do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria e que está desenvolvendo a sua aplicação junto aos acadêmicos do curso de Pedagogia e Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por este docente. Percebe-se nas atuais circunstâncias sociais uma primazia da utilização da imagem como referência (SODRÉ, 1992) de construção da realidade ocasionando uma avalanche de signos que privilegiam a visão como sentido organizador desta mesma realidade (BACHELARD, 1978). Este contexto faz com que ocorra uma perda dos sentidos de profundidade proporcionando que a indiferença da imagem provoque uma indiferença do humano (HASSMAN, 1993). (METODOLOGIA) Buscou-se através do presente estudo uma aplicação de atividades práticas que visavam uma maior sensibilização dos envolvidos no seu processo de consciência enquanto sujeito. As atividades foram desenvolvidas junto aos alunos de Pedagogia da Disciplina de Educação Física e Recreação para Idades Variadas e dos alunos de Educação Física da Disciplina de Expressão Corporal, todos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O trabalho desenvolve-se através de atividades de conscientização corporal, sensibilização cinestésica, relaxamento, percepção respiratória, exploração do espaço, etc, juntamente com reflexões das atividades realizadas com alguns referenciais teóricos. (RESULTADOS) Até o momento os acadêmicos que envolveram-se neste trabalho, tem apontado a necessidade de aprofundar-se esta prática e construção teórica para a sua formação profissional como forma de desenvolver a sua "sensibilidade" e capacidades de intervenção em seus campos de ação de trabalho.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Num mundo em constantes transformações faz-se necessário que profissionais, busquem atualizar seus conhecimentos frente à velocidade de mudanças que ocorrem no mundo científico da atualidade. Se assim não se proceder, corre-se o risco de rapidamente tornar-se desatualizado de novas descobertas que surgem no meio acadêmico e que possibilitam um maior aproveitamento de potenciais criativos que a profissão apresenta. A Educação Física também encontra-se nesta perspectiva.

O projeto aqui apresentado é um primeiro caminhar de referenciais teóricos, definição de estratégias metodológicas para construção de conhecimentos no âmbito da Educação Física. Com isto pretende-se ampliar as razões pelas quais ela se legitima em sua prática, assim como a sua possibilidade de *intervenção* na realidade.

Considerando que a universidade está inserida num contexto social e que tem a possibilidade de *intervir* na realidade em que se situa, construindo conhecimentos que só terão sentido se retornarem à comunidade de onde se originaram, promovendo mudanças qualitativas em suas vidas e em suas condições de análise da realidade que lhes rodeia, tornando-os sujeitos de suas ações.

^{*} Chefe do Depto. de Ginástica e Recreação da ESEF-UFRGS. Mestrando em Educação Física do CEFD-UFSM e em Educação FACED-UFRGS.

^{**} Professora Dra. do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

A pesquisa científica, fundamental e aplicada desenvolveu-se em ritmo crescente e produziu um volume de informações significativo e especializado em diversas áreas do conhecimento.

Este conhecimento científico e tecnológico tem-se constituído na alavanca do desenvolvimento das sociedades atuais, alterando significativamente as formas de organização do trabalho das instituições sociais e influenciando decisivamente sobre a vida do cidadão em todos os seus aspectos.

Atualmente em virtude do desenvolvimento dos meios de comunicação existe uma verdadeira avalanche de imagens e informações a invadir o cotidiano de todas as pessoas. Um fenômeno que constata-se hoje em dia (SODRÉ, 1990) é que através dos meios de comunicação existe a possibilidade de se conhecer com facilidade fatos e detalhes do que acontece do outro lado do mundo. Este fato representa um avanço tecnológico inigualável em comparação com outras épocas, onde as informações às vezes demoravam anos a ser difundidas. Por outro lado apesar de todo avanço tecnológico existente, há o risco sempre presente das pessoas perderem a vivência de seus cotidianos, em virtude dos seus sentidos estarem voltados para as informações de outras realidades (muitas distantes geograficamente) e pouco para a vivência concreta das circunstâncias presentes no seu dia-a-dia (SANTOS, 1994).

Assim, é fato nos dias de hoje conversar-se de forma pessoal e íntima com alguém do outro lado do mundo. Porém pode-se tornar-se incapaz de comunicar e dialogar com alguém que está ao lado, no momento em que acontece uma situação concreta, onde tal comunicação seria necessária e às vezes vital.

Vive-se nos dias de hoje uma época de primazia da **imagem** (SODRÉ, 1990), que decortina-se frente aos olhos cotidianamente, seja em outdoors, letreiros, fachadas, publicidade, revistas, jornais, TV, cinema, microcomputadores, multimídia, etc. Nela experimenta-se uma espécie de bombardeio de **informações**, onde acontece uma **saturação** de signos visuais sobre acontecimentos de toda índole.

No tocante à experiência corporal, percebe-se um desfile de corpos físicos frente às telas e em todos os lugares (ASSMAN, 1993). O corpo que antes era explorado como força de trabalho e cujo resultado da mais-valia ficava nas mãos do capitalismo, agora é substituído pelo **corpo-imagem** (ASSMAN, 1993).

A referência do existir passa a ser a do olhar, a visão como órgão privilegiado de organização e juízo das relações (BACHELARD, 1978). Substitui-se a experiência do perceber sensitivo e corpóreo, pela hiper-estimulação da visão como forma de experimentar a realidade. Isto acaba gerando no ser humano mecanismos de construção de sua identidade e subjetividade como elementos colocados fora de si (SODRÉ, 1990), mais especificamente, na imagem, desvinculando-se o que é concreto.

Passeiam na tela corpos vivendo formas e ações das mais variadas situações, tipos e formas. Corpos-estéticos de beleza ímpar, corpos famintos sem esperança de um amanhã, corpos sorridentes e bem tratados, corpos sofridos e mutilados sem perguntar-se sobre seus sentimentos e sensações. Todas estas imagens chegam até a retina num espetáculo feérico de multi-cores e variações sem afetar em absolutamente quase nada. Basta um pequeno toque no controle remoto e troca-se de realidade na tela que visita o mundo passando-se de um ponto para outro a milhares de quilômetros. A primazia da **imagem** devora a realidade das coisas e das pessoas, ficando suas relações transportadas ao simulacro da imagem, onde o estímulo visual revela-se excitante, mas também provoca a falta de densidade na percepção mais concreta da experiência corpórea (SANTOS, 1994). Desta forma a **indiferença da imagem** tende a gerar no ser humano uma **indiferença sensitiva** e emocional. (ASSMAN, 1993)

Entretanto a realidade encontra-se, choca de frente o corpo-imagem com o corpo real e vivido. O corpo que sente dor, que machuca-se, que sente prazer e que neste mesmo ato de limitação e transcendência *questiona-se sobre os seus próprios valores e existência*.

Procurar entender as diferenças entre este corpo real e vivido em diferenças com o corpo-imagético; a diferença entre apenas o olhar e o sentir corporalmente e concretamente uma experiência sensível, é uma das intenções deste estudo. Busca-se em parte, na sua saudável pretensão e ousadia, esboçar um caminho que possibilite o redimensionamento e compreensão desta realidade imagética¹, suas diferenças com a realidade concreta, apontando-se alternativas para o agir profissional e pedagógico

Entre outras áreas, a Educação Física e a Recreação podem contribuir de forma significativa para melhorar as condições de vida das pessoas, especificamente a comunidade universitária da UFRGS. Entretanto quase inexistente a pesquisa de áreas como atividades de sensibilização de lazer e recreação na região sul do país e os seus efeitos na comunidade em geral.

Enquanto que no eixo Rio-São Paulo diversos estudos tem sido realizados (especificamente por UNESP, UNICAMP e UERJ) através de pesquisadores como MARCELINO(1994), MOREIRA(1993), entre tantos outros, aqui no Extremo-sul, esta ainda é uma área ainda explorada de forma empírica e incipiente, uma vez que as características regionais da população da região sul é bastante distinta de outras regiões do país.

Esta é uma área de estudo emergente necessitando de estudos aprofundados pois, em virtude do alto desenvolvimento tecnológico de ponta, a tendência das atividades humanas é de *cada vez mais serem envolvidas com o seu tempo livre e/ou disponível* (KURZ, 1991). Com o crescimento da informatização, haverá uma diminuição da jornada de trabalho havendo um aumento do tempo livre cuja falta de opção mais sistematizadas e organizadas podem resultar em problemas de difícil administração posterior

Ao ser um trabalho em que procura-se desvelar através de estudo de caso de um grupo específico de trabalho (comunidade da UFRGS), os conceitos de corpo da população em estudo a respeito de si próprios, estabelecendo suas relações, aproximações, diferenças, constituindo-se num estudo próximo da realidade existente, e observando os efeitos das atividades práticas propostas como formas alternativas de vivências, justifica-se o presente projeto.

Trata-se de uma pesquisa na área da Pedagogia do Movimento Humano, na qual pretende-se investigar mais profundamente as questões pertinentes à construção de atividades práticas que promovam a sensibilização dos alunos em espaços alternativos de vivência e reflexão. O presente projeto representa o encaminhamento de uma proposição de atividades para ser desenvolvida nos mais diversos campos de atuação. Neste sentido oferece-se à comunidade em geral a oportunidade de reflexão a partir de elementos teóricos, mas também de atividades práticas que podem ser desenvolvidas nestes espaços. Considerando que a literatura atual contempla inúmeras reflexões sobre as questões teóricas da Ed. Física, do lazer e da atividade recreativa, poucas encaminham questões de ordem prática sobre possíveis formas de desenvolver-se estas reflexões na realidade cotidiana, viabilizando-se ações concretas.

Claro que as propostas aqui apresentadas estão longe de esgotarem as possibilidades criativas do cotidiano, e nem sequer tem a presunção de representarem a única forma de desenvolvimento de atividades de sensibilização. Representam neste momento, uma dentre muitas outras, alternativas na construção de um compromisso de uma qualidade de vida e com o desenvolvimento dos sujeitos que dela se utilizam e a procuram pelas mais diversas razões, mas

¹ A este respeito ASSMAN(1993), coloca como **imagético o deslocamento da realidade concreta para uma realidade virtual com primazia da imagem, tendo esta como referência de construção do real**

que também, no seus espaços de prática cotidiana buscam a manifestação do humano, o que existe de mais profundo em cada um.

O interesse pela temática em estudo derivou-se a partir de anos de exercício profissional, onde percebeu-se que as atividades práticas que promoviam uma maior sensibilização desta estrutura que denomina-se "corpo"² apresentavam mudanças nos indivíduos que se tornavam manifestas através da verbalização dos mesmos a respeito de suas experiências durante a execução destes exercícios.

Assim pretende-se sistematizar estas experiências a partir do aprofundamento do marco referencial teórico e ouvir os sujeitos da comunidade universitária da UFRGS que envolvem-se nesta prática nos espaços alternativos.

Neste sentido o presente projeto apresenta-se como uma proposição de atividades de sensibilização e posterior análise de uma determinada realidade através dos textos da população em estudo. Assim sendo, constitui-se em possibilidades de intervenção na prática pedagógica cotidiana.

03. MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

A literatura na qual encontra-se temáticas a respeito das relações do ser humano com o próprio corpo, além de vasta e diversificada representa uma questão provocativa. Procura-se encerrar dentro de uma **linguagem escrita** a dimensão da experiência de uma **vivência corporal**.

Ao longo dos séculos o ser humano desenvolveu a linguagem como um eficiente meio para a comunicação. Linguagem que, por natureza é a construção de signos ou símbolos em que procura-se comunicar a outrem a dimensão de uma realidade vivida enquanto experiência. Entretanto, quando esta comunicação diz respeito ao próprio corpo e às suas experiências, inúmeras dificuldades de delimitação e clareza de conceitos, através das palavras começam a acontecer. Daí a complexidade de uma revisão de literatura condensar todas as questões relativas à temática do corpo.

Outrossim, no âmbito específico da Ed. Física apesar de muitos autores dissesarem a respeito (SANTIN, 1987, MOREIRA, 1993, FREIRE, 1991, BRITTO, 1996, JÚNIOR, 1992) parece ainda não ter sido suficientemente discutidas estas questões para encaminhar-se. Encontram-se também referenciais deste assunto nos campos da psicologia, antropologia, filosofia, etc. Por estas razões optou-se por um marco referencial inicial, como meio de dar forma e corpo ao projeto, mas que crescerá na medida das exigências do desenvolvimento do presente trabalho.

NIETZSCHE(1975), já nos seus primeiros escritos adverte para o quanto há de enganoso na crença de que os signos verbais e escritos possam dar conta da complexidade de qualquer realidade. Escreve:

"Todo conceito nasce por igualação do não igual. Assim como é certo que nunca uma folha é inteiramente igual a uma outra, é certo de que o conceito de folha é formado por arbitrário abandono dessas diferenças particulares por esquecer-se do que é distintivo, e desperta-se então a representação como se na natureza além das folhas houvesse algo que fosse "folha" segundo a qual todas as folhas fossem tecidas"(NIETZSCHE, apud NAFFAH, 1993)

² O corpo que aqui se referencia é apenas uma explanação de ordem didática, para melhor compreender o referencial teórico em discussão sem legitimar-se a dualidade mente-corpo por compreendê-la como contrária às intenções deste estudo

Se tal questão aplica-se ao uso da linguagem, que na sua tentativa de comunicar, termina por reduzir a complexidade de uma experiência, seja qual for a sua natureza, também torna-se evidente quando refere-se em relatar conceitos relativos à experiência corporal concreta e diversa quando ela acontece em sua rica complexidade .

3.1. A questão do corpo.

De que corpo se está falando? Um dos primeiros obstáculos a se enfrentar na discussão desta temática é justamente o subtítulo em questão: mas afinal de que corpo se está falando (ou escrevendo)? Uma das primeiras tentativas que se estabelece no humano é a tentativa de comunicar-se com a certeza de que os termos que estão sendo usados tornam-se compreensíveis em sua plenitude por todos os demais que ouvem ou lêem.

Quando se consegue expressar-se utilizando-se um termo que considera-se adequado para a circunstância, de certa forma sente-se mais tranquilo pois entende-se que aquilo do qual se fala e/ou escreve está sendo compreendido pelos que nos escutam e/ou lêem.

Ainda atento aos limites da linguagem que Nietzsche coloca anteriormente, SANTIN, 1993 coloca que pode-se perceber que existe alguma facilidade na comunicação de alguns conceitos como “terra” ou “fogo”. Diz-se alguma porque existem diversos tipos de terra e de fogo, em diferentes compreensões culturais. Portanto o nosso conceito ainda assim seria restrito. Mas, para tranquilidade do comunicador, apesar das inúmeras diversidades, ele ainda pode de certa forma ser compreendido, pois são conceitos que pode-se chamar de “materiais” e plenamente identificados pelas pessoas.

“Corpo” também é, de certa forma um conceito material. No âmbito da Biologia (MATURANA, 1987), não é difícil, enumerar uma série de características comuns à espécie. Entretanto quando vai definir-se a experiência corporal e as sensações que dela advêm, em termos compreensíveis a outrem, encontra-se obstáculos quanto à sua definição e compreensão. As dificuldades são inúmeras... portanto de que corpo se fala?

Seria um corpo “material” constituído por matéria orgânica comum a todos os demais corpos? Mas o corpo humano também possui uma consciência de si e do mundo que lhe confere significados diferenciados. De um corpo que percebe, de um corpo que sente, de um corpo que conhece?

As questões acima descritas representarão elementos de reflexão presentes na construção do marco referencial teórico deste trabalho.

É importante lembrar que, ao falar-se em corpo, está se falando de um projeto que remonta ao tempo dos antigos gregos, passa pelos teóricos medievais, chega aos filósofos modernos e é, ainda discutido pelos pensadores contemporâneos. Ou seja, falar-se do corpo é discutir-se uma temática que apesar de acompanhar a humanidade desde muito tempo, ainda continua suscitando polêmicas e discussões.

Seria de boa medida deixar-se que o corpo fale do próprio corpo (SANTIN, 1987, BRUHNS, 1984). Assim a linguagem escrita, diferentemente da linguagem corporal, é uma sequência de códigos e sinais que procura ser compreensível para terceiros, por mais pormenorizada que ela seja sua representação do “real” ainda será um limite. Deixar que o corpo fale do próprio corpo é ouvi-lo no exato instante que ele se manifesta, nas situações concretas que acontecem e se esgotam naquele instante, conferindo-lhe um status de originalidade significativo, impossível de ser reproduzido na sua totalidade (GHIRALDELLI, 1990). Tentar-se-á, no presente projeto, captar-se pelo menos parte desta manifestação.

3.2 *Corpo, corporeidade :*

Mais uma vez volta-se à discussão da linguagem como forma de captar a realidade. Tem-se aqui duas palavras que, à parte da semelhança conceitual podem representar diferentes conceitos.

Men sana in corpore sano. A citação parece demonstrar a preocupação dos antigos em desenvolver de forma harmônica o ser humano. JÚNIOR(1992), referenciando-se a PLATÃO vê nela a subordinação do corpo à mente, pois a mente somente conseguiria desenvolver-se se pudesse dispôr de um corpo saudável.

A parte desta discussão, interessa compreender-se neste instante cfe. JÚNIOR(1992) o fato de que o termo “corpo”foi utilizado desde a antiguidade, instigando, já naquele tempo o espírito dos filósofos que buscavam dar conta da complexidade deste fenômeno. E durante os séculos vindouros, o termo “corpo”continuou a ser utilizado, chegando-se até o século 20.

Percebe-se então que é somente no século XX que deixa-se de falar apenas da categoria “corpo” como referencial característico do ser humano. Procura-se outras palavras que procurem melhor delimitar os elementos deste “corpo material” que ao mesmo tempo possui elementos tão pertinentes ao humano que os diferencia e destaca do restante do mundo vivo.

Nos últimos anos tem-se ouvido o termo “corporeidade” que na afirmação de SANTIN (1987) “*a humanidade do homem se confunde com a corporeidade*”. Para este autor o corpo e os seus movimentos estão no centro de toda e qualquer possibilidade expressiva e sendo o corpo uma entidade que manifesta-se do próprio humano ele possui uma intencionalidade que precisa ser compreendida. Nas palavras do mesmo autor:

“O homem é essa realidade que se manifesta e se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas, instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal”. (SANTIN,1987, p.61)

O uso deste termo buscou construir uma linguagem que ultrapassasse a divisão do corpo e da mente como instâncias distintas e separadas. Desta forma a consciência não seria apenas uma proprietária do corpo como forma dele dispôr quando achasse mais conveniente, mas sim esta mesma consciência não seria apenas locadora de um corpo, mas **manifestaria-se através de um corpo** (grifo nosso), carregando nesta manifestação a história dos elementos orgânicos constitutivos deste corpo e que afetariam, as mais variadas formas desta comunicação.

Entretanto, como toda e qualquer palavra que busca delimitar uma realidade, o termo “corporeidade” também começou a correr os meios acadêmicos a ponto de falar-se de uma corporeidade e pouco compreendê-la no seu sentido vivencial e concreto.

O próprio SANTIN (1993) alerta que os manuais científicos fornecem definições inteligíveis sobre o domínio científico da corporeidade. A etimologia mostra a raiz latina do termo que deriva-se do corpo, que por sua vez, segundo a própria etimologia significa a parte material dos seres animados, colocando-nos mais uma vez na oposição mente x corpo.

SANTIN(1993) afirma:

“A corporeidade é acima de tudo, uma presença, uma manifestação, uma visibilidade, talvez dito com maior precisão uma fisionomia. A corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a possibilidade de transcendência. Podemos afirmar com certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem”(SANTIN, 1993, p. 13)

Entretanto, apesar da importância destacada pelo autor, o termo corporeidade , devido ao seu excessivo uso e consequente reducionismo de concepção já encontra-se no domínio da

Se tal questão aplica-se ao uso da linguagem, que na sua tentativa de comunicar, termina por reduzir a complexidade de uma experiência, seja qual for a sua natureza, também torna-se evidente quando refere-se em relatar conceitos relativos à experiência corporal concreta e diversa quando ela acontece em sua rica complexidade .

3.1. A questão do corpo.

De que corpo se está falando? Um dos primeiros obstáculos a se enfrentar na discussão desta temática é justamente o subtítulo em questão: mas afinal de que corpo se está falando (ou escrevendo)? Uma das primeiras tentativas que se estabelece no humano é a tentativa de comunicar-se com a certeza de que os termos que estão sendo usados tornam-se compreensíveis em sua plenitude por todos os demais que ouvem ou lêem.

Quando se consegue expressar-se utilizando-se um termo que considera-se adequado para a circunstância, de certa forma sente-se mais tranquilo pois entende-se que aquilo do qual se fala e/ou escreve está sendo compreendido pelos que nos escutam e/ou lêem.

Ainda atento aos limites da linguagem que Nietzsche coloca anteriormente, SANTIN, 1993 coloca que pode-se perceber que existe alguma facilidade na comunicação de alguns conceitos como “terra” ou “fogo”. Diz-se alguma porque existem diversos tipos de terra e de fogo, em diferentes compreensões culturais. Portanto o nosso conceito ainda assim seria restrito. Mas, para tranquilidade do comunicador, apesar das inúmeras diversidades, ele ainda pode de certa forma ser compreendido, pois são conceitos que pode-se chamar de “materiais” e plenamente identificados pelas pessoas.

“Corpo” também é, de certa forma um conceito material. No âmbito da Biologia (MATURANA, 1987), não é difícil, enumerar uma série de características comuns à espécie. Entretanto quando vai definir-se a experiência corporal e as sensações que dela advêm, em termos compreensíveis a outrem, encontra-se obstáculos quanto à sua definição e compreensão. As dificuldades são inúmeras...portanto de que corpo se fala?

Seria um corpo “material” constituído por matéria orgânica comum a todos os demais corpos? Mas o corpo humano também possui uma consciência de si e do mundo que lhe confere significados diferenciados. De um corpo que percebe, de um corpo que sente, de um corpo que conhece?

As questões acima descritas representarão elementos de reflexão presentes na construção do marco referencial teórico deste trabalho.

É importante lembrar que, ao falar-se em corpo, está se falando de um projeto que remonta ao tempo dos antigos gregos, passa pelos teóricos medievais, chega aos filósofos modernos e é, ainda discutido pelos pensadores contemporâneos. Ou seja, falar-se do corpo é discutir-se uma temática que apesar de acompanhar a humanidade desde muito tempo, ainda continua suscitando polêmicas e discussões.

Seria de boa medida deixar-se que o corpo fale do próprio corpo (SANTIN, 1987, BRUHNS, 1984). Assim a linguagem escrita, diferentemente da linguagem corporal, é uma sequência de códigos e sinais que procura ser compreensível para terceiros, por mais pormenorizada que ela seja sua representação do “real” ainda será um limite. Deixar que o corpo fale do próprio corpo é ouvi-lo no exato instante que ele se manifesta, nas situações concretas que acontecem e se esgotam naquele instante, conferindo-lhe um status de originalidade significativo, impossível de ser reproduzido na sua totalidade (GHIRALDELLI, 1990). Tentar-se-á, no presente projeto, captar-se pelo menos parte desta manifestação.

3.2 Corpo, corporeidade :

Mais uma vez volta-se à discussão da linguagem como forma de captar a realidade. Tem-se aqui duas palavras que, à parte da semelhança conceitual podem representar diferentes conceitos.

Men sana in corpore sano. A citação parece demonstrar a preocupação dos antigos em desenvolver de forma harmônica o ser humano. JÚNIOR(1992), referenciando-se a PLATÃO vê nela a subordinação do corpo à mente, pois a mente somente conseguiria desenvolver-se se pudesse dispôr de um corpo saudável.

À parte desta discussão, interessa compreender-se neste instante cfe. JÚNIOR(1992) o fato de que o termo “corpo”foi utilizado desde a antiguidade, instigando, já naquele tempo o espírito dos filósofos que buscavam dar conta da complexidade deste fenômeno. E durante os séculos vindouros, o termo “corpo”continuou a ser utilizado, chegando-se até o século 20.

Perece-se então que é somente no século XX que deixa-se de falar apenas da categoria “corpo” como referencial característico do ser humano. Procura-se outras palavras que procurem melhor delimitar os elementos deste “corpo material” que ao mesmo tempo possui elementos tão pertinentes ao humano que os diferencia e destaca do restante do mundo vivo.

Nos últimos anos tem-se ouvido o termo “corporeidade” que na afirmação de SANTIN (1987) “*a humanidade do homem se confunde com a corporeidade*”. Para este autor o corpo e os seus movimentos estão no centro de toda e qualquer possibilidade expressiva e sendo o corpo uma entidade que manifesta-se do próprio humano ele possui uma intencionalidade que precisa ser compreendida. Nas palavras do mesmo autor:

“O homem é essa realidade que se manifesta e se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas, instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal”. (SANTIN,1987, p.61)

O uso deste termo buscou construir uma linguagem que ultrapassasse a divisão do corpo e da mente como instâncias distintas e separadas. Desta forma a consciência não seria apenas uma proprietária do corpo como forma dele dispôr quando achasse mais conveniente, mas sim esta mesma consciência não seria apenas locadora de um corpo, mas **manifestaria-se através de um corpo** (grifo nosso), carregando nesta manifestação a história dos elementos orgânicos constitutivos deste corpo e que afetariam, as mais variadas formas desta comunicação.

Entretanto, como toda e qualquer palavra que busca delimitar uma realidade, o termo “corporeidade” também começou a correr os meios acadêmicos a ponto de falar-se de uma corporeidade e pouco compreendê-la no seu sentido vivencial e concreto.

O próprio SANTIN (1993) alerta que os manuais científicos fornecem definições inteligíveis sobre o domínio científico da corporeidade. A etimologia mostra a raiz latina do termo que deriva-se do corpo, que por sua vez, segundo a própria etimologia significa a parte material dos seres animados, colocando-nos mais uma vez na oposição mente x corpo.

SANTIN(1993) afirma:

“A corporeidade é acima de tudo, uma presença, uma manifestação, uma visibilidade, talvez dito com maior precisão uma fisionomia. A corporeidade se estende para além dos limites da Física e da Biologia. Ela alcança a esfera da consciência e não exclui a possibilidade de transcendência. Podemos afirmar com certa segurança que a corporeidade é a condição humana, é o modo de ser do homem”(SANTIN, 1993, p. 13)

Entretanto, apesar da importância destacada pelo autor, o termo corporeidade , devido ao seu excessivo uso e conseqüente reducionismo de concepção já encontra-se no domínio da

definição racional e técnica. Ao ponto de hoje falar-se de uma corporeidade e muito pouco vivenciá-la (grifo nosso). Cfe. As palavras do próprio autor (1993) “ *a corporeidade do corpo pode não coincidir com a corporeidade do pensamento racional*”.

MERLEAU PONTY (1973) situa a corporeidade como a dimensão do homem como ser-no mundo

Desta forma, percebe-se que, apesar das intenções dos autores buscarem dar um sentido mais amplo ao termo “corporeidade” ainda corre-se o risco que no seu uso cotidiano, o mesmo venha ser mal-interpretado ou até mesmo reduzido em sua dimensão mais significativa.

Para MAUDIRE(1988) existe na sociedade uma instrumentalização do corpo, onde o mesmo tem a tarefa de apenas desempenhar tarefas com a máxima eficiência e produtividade. Esta condição empobrece as potencialidades do humano que se manifestam pelo corpo. Segundo a mesma autora “*É o trabalho corporal que vai abrir-me a via de mudança, um trabalho de expressão do corpo, portanto de auto-expressão*” (MAUDIRE, 1988, p. 29).

Neste sentido “corpo” e/ou “corporeidade” não significariam apenas um único indivíduo, mas um sistema de complexidades e inter-relações consigo e com os demais que neste processo de tangências relacionais, construir-se-ia um sistema de compreensão, de relação e de intervenção no mundo. Necessita-se para a construção do sujeito, de um outro e de um meio.

O importante é perceber-se que cada indivíduo constrói a sua própria imagem corporal de si (cfe FELDENKRAIS, 1978). A partir disto esta imagem pode corresponder ou não à sua realidade concreta e imediata. Se as percepções que os indivíduos constroem de si correspondem à realidade das evidências que se apresentam do mundo, tem-se então um belo ser humano consciente de si e do meio que o cerca.

Um fato que merece destaque é o de que a imagem corporal não surge apenas das experiências existenciais da vida pessoal (FELDENKRAIS, 1988) Se isto fosse verdade a possibilidade de comunicação social seria quase impossível. Por isto as primeiras imagens conscientes de corpo que cada indivíduo constrói está ligada aos modelos impostos pelos valores culturais vigentes.

Por isto, o senso comum tem para si que o fato de as funções vitais do corpo desenvolverem-se naturalmente não necessitam de maiores interferências conscientes de cada um. Assim, são lhes dadas poucas atenções no seu processo evolutivo a não ser no momento em que aparecem problemas (SAVIANI, 1987).

O estar vivo consiste essencialmente na interação de corpos, internamente consigo mesmos e com o seu mundo-ambiente. Importa para este projeto a dificuldade de *sentir* um corpo, talvez porque já nos foram indicados de mil maneiras que temos um corpo (SANTIN/1987/1994, MORAIS/1993,GRUPE,1978). Pode-se afirmar que apesar da existência de um corpo “geral” caracterizável a partir de certos dados e generalizável ao ser humano (cfe algumas ciências), também existe sempre o corpo concreto de cada um que se constrói na história pessoal que necessita de compreensão e adequação.

Nesta perspectiva não cabe mais buscar-se um conceito único e abrangente procurando-se depositar nele todos os corpos que encontra-se pelo caminho.

Isto não significa abandonar-se o conhecimento até aqui construído e em nome de uma livre aceitação das diferenças banalizar-se tudo. Implica, pelo contrário num aguçamento dos sentidos e das percepções como forma de, captando as diferenças, construir relações com a concreticidade e a história de cada indivíduo unindo-o com o conhecimento científico até este momento construído.

Bibliografia:

- ALEXANDER, F.M. A Ressurreição do Corpo. SP, Ed. Martins Fontes, 1993.
- ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H.P. *Filosofando*. SP, Ed. Arte Moderna, 1986
- ASSMAN, H. Paradigmas Educacionais e Corporeidade. Ed. UNIMEP, SP, 1993.
- BAUDRILLARD, J. A Sociedade de Consumo. Ed. 70, Lisboa, 1989.
- BACHELARD, G. A Filosofia do Não. In "Os Pensadores", Abril Cultural, SP, 1978
- BAZARIAN, J. O problema da Verdade. Ed. Circulo do Livro, SP, 1984
- BETTANINI, T. Espaço e Ciências Humanas. RJ, Ed. Paz e Terra, 1982.
- BRUGGER. Dicionário de Filosofia. SP, Ed. Pedagógica Universitária, 1987.
- CAPALBO, C. Prefácio in CARVALHO, A. Metodologia da Entrevista, RJ, Ed. Agir, 1987.
- CHAUCHARD, P. O Cérebro Humano. Lisboa, Publicações Europa-América, 1987.
- COSTE, J.C. A Psicomotricidade. RJ, Ed. Guanabara Koogan, 1992.
- DAMÁSIO, A.R. O Erro de Descartes... SP: Cia. Das Letras, 1996.
- DEMO, P. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo, Atlas, 1981.
- _____. Pesquisa, Princípio científico e educativo. SP, Atlas, 1980.
- ECO, H. Como se faz uma tese. SP, Editora Perspectiva, 1990.
- FARAH, R.M. Integração Psicofísica ... SP, Robe Editorial, 1995.
- FELDENKRAIS, M. Consciência pelo Movimento. SP, Summus Editorial, 1978.
- FOUCAULT, M. *Microrfísica do Poder*. SP, Ed. Graal, 1990.
- GAIARSA, J.A. Couraça Muscular do Caráter. SP, Ed. Ágora, 1984.
- _____. Organização das Posições e Movimentos Corporais. SP, Summus Editorial, 1984.
- GHIRALDELLI, P. Indicações para o Estudo do Movimento Corporal Humano a partir da Dialética Materialista. Texto Mimeografado, UNICAMP, 1990.
- GONÇALVES, M.A.S. Sentir, Pensar, Agir. SP, Ática, 1989.
- HUMPREY, N. Uma história da Mente. SP, Ed. Campus, 1994.
- JUNIOR, W.C. Educação Física e a questão corpo-mente à luz da filosofia. Sta. Maria, Dissertação de Mestrado, CEFD/UFSM, 1992.
- JUNQUEIRA Fº, L.C.(Org.). Corpo Mente. SP, Casa do Psicólogo, 1995.
- KATZ, E. A Dança e o pensamento do corpo. Tese de Doutorado UNICAMP, 1995.
- KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte Ijuí. Ed. UNIJUÍ, 1994.
- KURTZ, R. O colapso da Modernização. SP, Ed. Paz e Terra, 1991.
- WITKOWSKY, N.(ORG) Ciência e Tecnologia Hoje. SP, Ed. Ensaio, 1996.
- WEINBERG, S. Sonhos de uma teoria final. RJ, Ed. Rocco, 1994
- LANGER, S.K. Filosofia em Nova Chave. SP, Ed. Perspectiva, 1989.
- LEAL, O.F. Corpo e Significado. POA, Ed. UFRGS, 1995.
- LE CAMUS, J. O corpo em Discussão. Artes Médicas, POA, 1988.
- LEPARGNEUR, H. Consciência, Corpo e Mente. SP, Papyrus Editora, 1994.
- LEVIN, E. A Clínica Psicomotora. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.
- LOWEN, A. Prazer, uma abordagem criativa da vida . SP, Summus Editorial, 1988.
- MATURANA, H. A árvore do conhecimento. Campinas, Ed. Workshopsy, 1987.
- McLAREN, P. Rituais na Escola, RJ, Ed. Vozes, 1991.
- McLUHAN, M. Os Meios de Comunicação como extensão do Homem. Ed. Cultrix, SP, 1986
- MECACCI, L. Compreendendo o cérebro. Ed. Nobel, São Paulo, 1988, 1ª edição.
- MERLAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. Livraria Freitas Bastos, SP, 1971.
- MONTAGU, A. Tocar - O significado Humano da Pele. SP, Summus Editorial, 1988.
- MOYERS, B. (Org). A Cura e a Mente. RJ, Ed. Rocco, 1995.
- MOREIRA, W.W.(ORG.) Ed. Física e Esportes. SP, Ed. Papyrus, 1993.

- NAFFAH, A. O inconsciente como potência subversiva. SP, ED. Escuta, 1990.
- NEGRINE, A. Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil - Psicomotricidade: Alternativas Pedagógicas. POA, Ed. Prodil, 1995.
- PAIVA, F.S.L. Educação Física e Ciências do Esporte: resgate e perspectivas na luta dos sentidos dentro do CBCE, Dissertação de Mestrado, Univ. Gama Filho, 1993.
- PASTERNAK, G.P.(org.) Do caos à Inteligência Artificial. Ed. UNESP, SP, 1993.
- PLATÃO. Os penadores, Ed. Abril Cultural, SP, 1978
- REICH, W. Análise do Caráter. SP, Ed. Moraes, 1987.
- _____. Materialismo Dialético e Psicanálise. Lisboa, Ed. Presença, 1977.
- ROBERT, J.M. Compreender o nosso cérebro. Portugal, Edições 70, 1982.
- ROSSEAU. Os Pensadores. Ed. Abril Cultural, SP, 1978.
- RUSSO, J. O Corpo contra a Palavra. RJ, Ed. UFRJ, 1993.
- SANNINO, A. Métodos de Trabalho Corporal. SP, Ed. Moraes , 1995.
- SANTIN, S. Ed. Física outros caminhos. Ed. UNIJUI, 1989.
- _____. Ed. Física Temas Pedagógicos. Ed. Unijuí, 1990.
- _____. Biomecânica entre a Vida e a máquina. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 1996.
- SANTOS, J.F. O que é pós-modernismo. SP, Ed. Brasiliense, 1991.
- SCHAFF, A. A sociedade Informática. SP, Ed. Unesp/Brasiliense, 1993.
- SODRÊ, M. A máquina de Narciso - TV, Indivíduo e Poder no Brasil. Ed. Cortez, 2ª Ed. , SP, 1990.
- TAVARES, J.C.S. Corporeidade étnica e social in Revista de Cultura Vozes, vol 84, mar/abr 1990.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. SP, Cortez Editora, 1992.
- VAZ, H.C.L. Antropologia Filosófica. SP, Ed. Loyola, 1992.
- VIRILIO, P. A arte do motor. SP, Ed. Estação Liberdade, 1996
- ZIMAN, J. O Conhecimento Confiável. Uma Exploração dos fundamentos para a crença na ciência. São Paulo, Editora Papyrus, 1996.
- Revista VEJA - 25 anos - Ed. Comemorativa - vários autores. SP, Ed. Abril, 1993.
- Contexto & Educação - Corporeidade , prazer e jogo. Ijuí, Editora UNIJUI, 1993.

GTT.11.22. SOBRE A CORPOREIDADE E A CULTURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Wilson do Carmo Júnior *

Considerações Primárias

Tentemos nesse espaço, assumirmos um compromisso de recriar uma idéia de homem, que talvez tenha sido destituída do acervo cultural do ocidente, pela armadilha contruída pela própria cultura, na intenção de uma supervalorização do homem racional. Parece notório que tudo da *história humana que conhecemos*, segue um roteiro linear à luz do pensamento lógico-fomal, e tudo o que é projetado fora desse contexto, surge como uma prática marginal sem nenhum fundo de verdade. No entanto, o cotidiano da vida humana demonstra ser o homem uma *entidade* muito além dos limites da razão. Em toda arquitetura, na qual a experiência humana está inserida, há outras formas de pensamento deslocadas pelo próprio confronto cultural, onde estão contidas todos os símbolos e signos que também são da esfera do *homem*.

A universalidade da arquitetura do espírito, o pensamento lógico e o pensamento selvagem, ao nível de toda realidade humana, e de todo conhecimento investigado depende certamente do princípio da harmonia pré-existente entre o espírito humano e a natureza. Podemos acreditar que a natureza existia muito antes dos gregos, onde certamente outra realidade humana menos objetivada pela certeza absoluta, o que seria compreensível hoje como sendo diversidade antropológica. Dessa diversidade, resulta o questionamento do que é primitivo ou civilizado, permitindo ao pensadores do nosso tempo repensar o projeto antropológico¹.

Parece contudo que a cultura ocidental monopolizou a lógica, e dela extraiu a verdade única, o que faz com que outras culturas seja vistas como marginais. Criou-se um radicalismo tão perverso e discriminatório quanto a cultura dualista sujeito objeto, matéria e espírito, idéia e forma.

Reconhecer a realidade humana na sua totalidade é permitir a reorientação do projeto antropológico. Reivindicamos o retorno ao passado, não pelo caminho da saudação evasiva, motivada pela paixão singular. Trata-se de reconhecer o sentido original de *civilização* - a ocidental e as outras. A rigor, seria o sentido da compreensão que, a inteligência humana, nem sempre e em toda parte seguem as mesmas leis. Aquelas que geram a "mentalidade primitiva", ou mais profundamente a "alma primitiva", não são as mesmas da *lógica ocidental*.²

Refiro-me ao tema do homem como sendo aquele que sobreviveu as custas da crença e da fé religiosa, o próprio se religioso promotor das sua próprias mitologias, nascidas das profundezas da sua alma, no sentido de dar sentido à sua existência. O mesmo pensamento selvagem se encontra dentro do pensamento lógico. Nós o avistamos apenas quando tentados justifica as obras numanas que o pensamento lógico não consegue sustentar.

Podemos acreditar que a realidade humana torna-se muito mais complexa quando nos damos conta da impossibilidade de compreender o sentimento humano diante das emoções mais primitivas. A partir daí sobreveem uma função simbólica, mágica, mítica, passível de ser guiada por uma função simbólica. Talvez desse princípio poderia surgir uma conscientização diferenciada na nossa cultura de que o pensamento conceptual é contemporâneo na humanidade e muitas formas de pensamentos ficaram esquecidas porém não mortas. Pelo contrário, permanecem residentes no *arquétipo humano*, e a qualquer instante reaparecem demonstrando sua

* Professor Assistente no Departamento de Educação Física do IB - UNESP - Rio Claro - SP

¹DARAKI, M. Repenser le projet anthropologique: unité et diversité de l'humanité. *Humain*. Paris, Editions Complexe, PFU, No. 10, 51-70, 1984.

²Op. Cit.

potencialidade. Nós, entretanto, nos recusamos a ver o produto de uma cultura mais ou menos tardia. Se um homem deixa de agir de maneira conceptual pode não se considerado *civilizado*, tudo porque o pensamento lógico começa com o conceito e não com as formas simbólicas. Em suma a legalidade do homem se resume ao pensamento lógico-formal, e estamos enclausurados nessa armadilha.

Uma Antropologia Filosófica do corpo

Ao buscarmos na cultura humana um sentido rigoroso e legítimo sobre questões relativas ao *corpo humano*, veremos que estas se articulam e se estruturam como questões humanas na sua mais autêntica definição. Conhecer as origens do corpo é conhecer as origens do homem em todas as suas manifestações biológicas, antropológicas, filosóficas, sociológicas, psicológicas. Entendendo assim que, as questões corporais são questões humanas. É preciso, entretanto, sublinhar qual universo cultural estamos revelando, sobretudo, de qual homem estamos discursando.

A rigor, a ênfase deste texto refere-se a cultura ocidental onde, por um lado, todo conteúdo clássico originário da formação do homem grego com a presença maciça da *paidéia*³, com todo o seu rigor lógico e poético para revelar a presença do homem no mundo. Por outro, a tradição *judaico-cristã* com todo seu rigor religioso e doutrinário, que surge para justificar a presença humana como apêndice de uma divindade maior e única.

Dentro dessa intrincada relação o corpo humano se configura como um grande paradoxo. Na evidência e no sentido da representação clássica o corpo humano parece ter sido a grande descoberta, uma grande surpresa para as interpretações lógicas do homem. Curiosamente, toda natureza primitiva, mítica, mágica não foi destituída dessa grande surpresa. Parece não haver muito questionamento no que se refere ao corpo humano como o objeto da primeira indagação intelectual do ocidente sobre o *estar no mundo*. Descoberto por um impulso do pensamento, primeiro pela evidência do *estar ali*, segundo pela necessidade de interpretá-lo por aquilo que passava a representar, o corpo orgânico nasce com toda a sua riqueza e exuberância. Se por acaso ou por necessidade, o conteúdo corporal revelou os sentidos físicos, intelectuais, e afetivos. Desde então, estaria sendo anunciado uma nova ordem para cultura humana.

A cultura tem indagado de que é simplista demais assumir que o corpo humano, com toda essa problemática filosófica, como se pudéssemos desconectar a cultura corporal da sua natureza orgânica. Tanto quanto possível devemos enxergar o corpo como ele tem sido evidenciado e expresso no interior de sistemas culturais particulares. Desse pressuposto antropológico, não teríamos outra alternativa senão a de referenciar a cultura corporal com o mesmo entusiasmo intelectual que referimos à cultura humana. Estaríamos redescobrimo o próprio homem, extraindo da cultura uma outra anatomia, a da experiência carnal tanto quanto literária ou conceptual.

A busca de uma hegemonia filosófica entre a realidade corporal e realidade humana não é uma questão somente de triturar os estratos conceituais sobre a mente ou estatísticas vitais sobre o físico, nem tão pouco um conjunto de métodos para decodificação das "representações". Para tal conjugação estaríamos mais próximos de uma força integradora *homem-corporal*, quando soubermos experimentar o mundo vivido.

Realidade Corporal como Realidade Humana

A surpresa ou estranhamento da entidade humana visto na nova ordem, desperta uma realidade humana problemática que é o uso da razão lógica-formal, substituindo uma razão mágica religiosa. Ao que parece à luz de uma antropologia filosófica, a realidade humana precede a realidade do mundo natural, ou seja, a física. O mundo natural, na lógica pré-socrática,

³JAEGER, W. *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1986.

necessitava de uma explicação para o entendimento humano. As questões humanas virão a partir dos textos platônicos, numa tentativa de refletir sobre as *coisas externas* de modo muito peculiar: o homem, *sujeito* observador, a natureza o *objeto* observável.

Desde então o sujeito corporal reflete, a partir da razão lógica-formal, o mundo exterior e dele extrai suas metáforas e toda forma de teoria, saber, *idéia*. A mente grega move-se na dimensão da exterioridade e da contemplação, quando sua atenção fixa-se no homem julga-o como um corpo, o *soma*, uma coisa do mundo sensível que é partícipe de um mundo inteligível, superior além de uma mera dependência ontológica⁴. Com essa premissa platônica, se instala o dualismo universal, os dois mundos e os grandes paradoxos metafísicos da alma e do corpo, da matéria e do espírito, do sujeito e do objeto, do ser humano e da natureza.

Hoje, talvez poderíamos afirmar, fundamentado nos princípios de uma antropologia filosófica, que a partir da questão corporal, explicar as questões humanas tornam-se mais complexas. Muitas vezes citadas como metáforas, o sentido do corpo é mais humano do que parece, pois, na antropologia platônica a consciência moral, o sentimento do belo possuem seu conteúdo corporal: "*todo o que é bom é formoso, tudo o que é belo é proporcionado*"⁵, referindo-se aos cuidados do corpo e da inteligência como totalidade do ser vivo. Referir-se a parte corporal, portanto, é referir-se ao todo humano, pois, "*não se deve mover o corpo sem a alma nem a alma sem o corpo, assim de que defendendo-se mutuamente, conservem seu equilíbrio e sua saúde*"⁶.

Com efeito, no sistema aristotélico, o tratado *De Anima* inicia um estudo filosófico do homem a partir o enfoque biológico, numa estreita relação com a escola hipocrática. No tratado, a dimensão corpórea alcança uma um significado existencial, revelando o primeiro sinal concreto do *ter corpo*, uma interpretação ontológica das *coisas* como substância composta de matéria e forma. Corpo e alma ainda estão sustentados pelo dualismo, porém experimentando o mesmo paradoxo, tem-se a alma como a forma do corpo, ou seja, o corpo só é vivente pela existência da alma e informado por ela. "*Se o olho, com efeito, fosse um vivente, sua alma seria a vista, pois esta é a substância do olho. O olho é a matéria da vista, e se esta falta já não há olho*"⁷.

Usurpado do seu mundo natural e revelado como forma divina, o cristianismo dirige a atenção para o homem espiritual. Criado por Deus, pecador e com a capacidade de redimir-se, o cristão tem na experiência religiosa um contato efetivo com a fé e a crença. Há um significado na adoração a Deus no sentido máximo da palavra, onde a experiência corporal traduz o ser humano que sofre e esse sofrimento é carnal e inseparável da fé. Com a evidência do pensamento cristão, a noção de corpo humano ultrapassa o mundo sensível e inteligível para chegar à interioridade absoluta convertendo *humanidade em espiritualidade*.

A compreensão do mundo, sobretudo no que se refere à cultura ocidental parecer ter sido governada por essa triade de pensamento: Platão, Aristóteles, e Cristo. Não se trata de uma triade absoluta, indivisível, porém toda cultura posterior, de uma forma ou de outra refere-se a essa triade antropológica. Mesmo considerando um certo paganismo na estrutura conceptual que evidencia o pensamento grego clássico, não se pode desprezar a hipótese de que a triade das idéias, formas, e espíritos, se tonaram uma espécie de unidade conceptual influenciando-se mutuamente. A questão corporal, o conteúdo orgânico cosmológico reflete a matéria orgânica, e se identifica com a encarnação divina.

As indagações sobre o homem, com toda complexidade e nuances dos sistemas metafísicos, originários da Grécia clássica e do pensamento cristão, reflete sobre o corpo humano

⁴MARIAS, J. O tema do homem. São Paulo, Editora Duas Cidades, 1975.

⁵PALTÃO. *Timeu*: 86 b-90 d.

⁶PLATÃO. *Op. cit.* : 41 a-44 c.

⁷ARISTÓTELES. *De Anima*, II, 1.

e toda humanidade que recai sobre ele. Digno de referência epistemológica, religiosa, artística, ou em qualquer outra ordem cultural, a descoberta do corpo torna um impecílo de difícil compreensão. A complexidade orgânica se camufla na complexidade conceptual sustentando sempre uma unidade lógica específica de cada postulado.

Os estudos referentes ao corpo humano e toda dimensão ontológica, historicamente vivida parece ainda ser um grande eixo de discordância cultural. Na mesma proporção em que as dúvidas cruéis sobre as funções orgânicas profundas ainda estão por serem descobertas, compreender a dinâmica conceptual que ajuste *corpo, mente, alma* ainda estão por vir. Assim como, dificilmente compreenderemos a dúvida aristotélica do *porque* do movimento humano, na mesma proporção, ainda é obscura a compreensão conceptual do corpo que sustenta valores e comportamentos.

A compreensão sistemática da cultura ocidental, no que se refere ao conteúdo corporal visto como realidade humana, indica, visto com rigor filosófico, uma reflexão profunda sobre o conteúdo simbólico criado pela influência grega-cristã. Não se trata de especular sobre uma crença singular de qualquer ordem, pois, o que é visto e *pré-visto* são crenças produto de simbolismos e significados nem um pouco arbitrários. Parecem terem sido comandados por *arquétipos* que constitui a própria estrutura do espírito humano.

Devemos aceitar o diálogo da tríplice sistemática, arquetípica da razão, da matéria, e do espírito, entendendo que os significados que são dados à estes simbolismos, de *antemão* formam nas estruturas mentais e conectadas entre si pela relação primordial e humana entre signo e significado, portanto, muito além de uma invenção humana individual. Na realidade humana *prevê-se a realidade corporal como representação e expressão do conteúdo humano mais próximo do ser total* apresentado nos grandes sistemas filosóficos e nas grandes doutrinas. O corpo humano, a rigor, não se limita a um elemento substancial, pois, a presença à luz dos sentidos reflete e sustenta e imagem inequívoca de que estamos no mundo vivido. Essa temática contemporânea parece ter vindo para reorientar o conceito de corpo e conseqüentemente de homem. Não é exagero ou prepotência, afirmar que houve um certo equívoco do pensamento clássico ou cristão no que se refere ao ser corporal, pois o paradoxo dos conceitos sobre a existência não nos garante a perpetuação do dualismo tão acentuado pela lógica da filosofia ou da ciência.

Entretanto, a realidade humana sobre eleva o Eu racional, que no seu estágio intelectual desconectada da ordem mítica, não modifica a realidade corporal orgânica muito menos descobre um outro corpo humano. A ascensão da razão, a criação de uma nova ordem cultural, criou-se a consciência do corpo, e ao observar o organismo biológico, apenas destituiu uma ordem em função de outra. Essa revelação vem incorporar um *corpo* ao homem, e que, de certa forma, passa a ser o fundamento da tomada de consciência da individualidade⁸. Para que possamos admitir que a realidade humana acompanha a realidade corporal e vice-versa, é preciso compreender que a conquista do corpo é contemporânea, onde se dá uma reestruturação completa. A individualidade ganha a sua independência anatômica, pode tona-se centro do universo. A descoberta do corpo seria, por assim dizer, *um pôr em ordem* tanto pensamento como sentimento no panorama cultura.

Um Conceito de Corpo e a Natureza do Corpo

Para que compreendamos o conceito de *corpo humano* seria necessário compreendermos o sentido da reflexão filosófica na história do pensamento. Antes da compreensão antropológica, teríamos que compreender a dimensão teológica, pois, na cultura ocidental nos é permitido sublinhar com bastante critério a espiritualidade do homem. De Platão a

⁸GUSDORF, G. *Mito e realidade*. São Paulo, Editora Convívio, 1980.

São Tomás de Aquino, de Decarte a Kant, de Husserl a Merleau-Ponty, postula-se a presença da *alma* como um outro lado da corporeidade. Essa aparente dicotomia universal parece ser um mistério para a religião, para a ciência, para a arte, para a filosofia. Entretanto, na busca de um significado que contemple todas as dimensões da cultura humana sobre o problema do *corpo*, sobrevem um problema antecedente: o próprio homem.

Em cada um dos grandes sistemas metafísicos, das grandes filosofias, há uma dimensão corpórea do homem. De todas elas, os estudiosos da questão advertiram e continuam advertindo para a problemática da dimensão corpórea que reside na complexidade humana. Seria simplista demais assumir que o corpo humano existe na eternidade humana como um objeto natural não *problemático, com necessidades e desejos universais, afetado de maneiras variadas pela cultura*. Tal divisão pareceria grosseira se tivéssemos uma solução que contemplaria todas as vertentes da cultura humana, e seria equivocado proporcionar ao velho dualismo *corpo/alma* uma nova vida, apenas por uma formulação "biológica" inovadora independente das considerações "culturais" da experiência e da expressão na linguagem e na ideologia⁹.

Dentre todas abordagens, a estrutura de *carne e osso* jamais poderá ficar descaracterizada de uma *construção simbólica*. Acreditamos ser importante evitar as flutuações nebulosas da análise do discurso, porém, jamais desconsiderar os materiais disponíveis do cotidiano tangível à nossa realidade. Parece ser uma posição decisivamente enfática, a de penetrar no universo corporal humano na sua totalidade, há o elemento conceptual e o elemento natural convergente quase sem material de discurso, quase sem possibilidade de entendimento.

Na cultura humana os dualismo que acompanham a compreensão sobre o homem *incorporam o corpo como natureza e representação*. Ontologicamente há o resíduo da incompreensão das interseções da mente e da carne. Sob o ponto de vista da ética, da moral, da estética que dimensionam todo um sistema de valores e comportamentos, parece-nos paradoxal e misterioso todo e qualquer referencial de juízo. Compreender o fenômeno corporal humano é a própria compreensão humana, qualquer afirmação sobre a *verdade corporal*, poderia ser um erro às avessas da história. Estaríamos incorrendo em alguma *armadilha mística ou esotérica no outro extremo de um mesmo contínuo*.

Há entretanto a força conceptual sem rotulações que nos dá a permissão de aceitar a natureza do corpo e repensar toda sua extensão ontológica. Parece certo e necessário compreende a dimensão objetiva do organismo biológico e aceitar a subjetividade corporal nela inserida.

"O meu corpo divide o universo à sua imagem e projeta sobre ele os significados de que é ele mesmo a origem. Uma intencionalidade primitiva, inata, reside no meu corpo e não cessa de libertar-se em direção às diversas partes do universo. (...) "O meu corpo é o lugar privilegiado no qual o mundo se divide, recebe múltiplos significados e torna-se o universo humano. Mas ao mesmo tempo que decompõe o universo, o meu corpo não para de reunir; em um ato simples, inseparável do seu ser, ele junta e recompõe incessantemente em si mesmo aquilo que contentemente se divide, reagrupa em uma única harmonia os significados diferentes nos quais divide o mundo. Alto e baixo, na frente e atrás, direita e esquerda constituem, graças ao corpo uma totalidade orgânica. O meu corpo determina o centro do universo; é o ponto indivisível no qual se opera a análise e a síntese de tudo; o seu aparecimento assinala o de um espaço e de um universo novos"¹⁰.

⁹PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. A escrita da história. São Paulo, Editora da Unesp, 1993.

¹⁰BARBOTIN, E. *Humanité de l'homme*. Paris, Aubier, 1970, pgs. 54-55.

Não podemos afirmar que esse discurso possa ser o triunfo de uma nova versão conceptual sobre a corporeidade humana, porém nos estimula a aceitar uma composição filosófica, artística, teológica e até científica da complexidade corporal. Notadamente, busca-se uma realidade humana inserida numa realidade corporal e vice-versa, sobretudo tendo o referencial do mundo físico e seus significados. Talvez seja interessante partirmos desse referencial e remover a pré-concepção desajustada do conteúdo humano e corporal. Talvez esteja aí um fascínio visionário, precedente de um ajuste de conta *ontológico e orgânico*.

Considerações Finais

Discursar sobre o corpo não é tarefa fácil. Caímos na armadilha conceptual propagada pela carência de reflexão, e pela falência da natureza original que fizeram da corporeidade uma relevância cultural. Não estamos apenas necessitados de ampliar as discussões acerca do corpo enquanto conceito, estamos necessitados de abordar o problema da corporeidade como uma unidade dentro de uma totalidade na Educação Física. Há indicativos significativos de que estudiosos da Educação Física, na área da formação de conceitos não estão integrados como a complementaridade filosófica, científica, artística e mesmo lingüística. Cada um dos interessados em discursar sobre a temática *Educação Física* não estão interessados em abordar o tema enquanto cultura geral, tal procedimento vem reduzindo drasticamente a capacidade de ampliar os conceitos pertinentes a relação corpo-movimento tão necessários de serem refletidas. A rigor, a natureza prática do conteúdo da Educação Física vem incorporando procedimentos de investigação vistos apenas como mecanismos metodológicos visando a aplicabilidade desse conteúdo. Com isso toda estrutura ontológica que regula a natureza é o conceito de Educação Física perde-se e fragmenta-se como vem ocorrendo em todas as áreas do conhecimento.

Estamos na eminência de criar uma Educação Física calcadas nos vícios de uma ciência simplificada, uma filosofia mistificada ou ideológica, estamos banalizando o conceito arte na Educação Física maquiando o conceito de atividade lúdica e atividade expressiva. Enquanto isso perdemos o acervo cultural criado pela natureza e originalidade do uso da relação corpo-movimento na cultura. Estamos pulsando saber e conhecimento e não estamos sabendo e conhecendo mais do aqueles que, pela experiência cotidiano incorpora o espírito prático e dele extrai formas de comportamento profissional, interfere nos valores que instituem saúde e qualidade de vida. A consequência parece trágica, à Educação Física é atribuída uma responsabilidade técnica e prática descartável e vulnerável a todas formas de críticas pejorativas. Ainda que, pelos esforços de pesquisadores sobre temas relativos ao corpo-movimento, insistem em formular parâmetros epistemológicos consistentes, a questão conceptual, a estrutura teórica não parece ter atingido aqueles titulares ou proprietários do conhecimento em Educação Física.

É fundamental uma compreensão rigorosa do conceito de corpo para que possamos compreender a natureza do corpo. Tal procedimento não se justifica apenas com a descrição sistemática de um complexo Filosófico teórico isolado, muito menos uma supevalorização de estruturas físico-químicas ou biomecânicas. Há uma necessidade de compreender que o conceito das coisas vividas são tão significativas quanto a natureza das coisas dadas. A complementaridade desses fenômenos nos parece ainda gestando na consciência daqueles que se atrevem a investigar o conteúdo da Educação Física.

Estamos a procura do sujeito humano *corporal-e-humano* que *pratica* Educação Física enquanto cultura, não apenas produtores de conhecimentos isolados, postulados por paradigmas viciados pelo dualismo antropológico. É preciso repensar o processo pelo qual o humano se tornou *humanidade* assim como o corpo se tornou *corporeidade*. À Educação Física já foi dada a sua parcela de responsabilidade, resta-nos descrevê-la e categorizá-la como cultura muito além da profissão ou disciplina.

Bibliografia:

DARAKI, M. Repenser le projet anthropologique: unité et diversité de l'humanité. **Humain**. Paris, Editions Complexe, PFU, No. 10, 51-70, 1984.

JAEGER, W. **Paidéia: A formação do homem grego**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1986.

MARIAS, J. **O tema do homem**. São Paulo, Editora Duas Cidades, 1975.

PALTÃO. *Timeu: 86 b-90 d*. In: Goldschmidt, V. **Les dialogues de platon**. Paris, Biblioteque de la Pléiade, 1968.

ARISTÓTELES. *De Anima, II, 1*. In: Moreau, J. **Aritote et son école**. Paris, P.U.F., 1962.

GUSDORF, G. **Mito e realidade**. São Paulo, Editora Convivio, 1980.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo, Editora da Unesp, 1993.

BARBOTIN, E. **Humanité de l'homme**. Paris, Ed. Aubier, 1970.

Endereço: Departamento de Educação Física - IB - UNESP. Av. 24 A, 1515, Bela Vista - Rio Claro - SP - Cep. - 13506-900 - Tel. (019) 534- 0244 r. 160 - Cel. (019) 9846234

GTT.11.23. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DA CIENTIFICIDADE

Maristela da Silva Souza*, Vidalcir Ortigara**

Resumo: A história da razão humana nos mostra que na busca de compreender o mundo, o homem o explicou de várias formas, prevalecendo a racionalidade científica, nos moldes das ciências naturais, com base epistemológica na teoria positivista. Embora tivessem surgido outras abordagens críticas. Estas discussões, na Educação Física, deram-se em torno da abordagem empírico-analítica e a abordagem crítica, sendo que a que prevaleceu, na orientação dos estudos, foi a primeira. Ao analisarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, junto ao Grupo de Trabalhos Ampliado(GTA), constatamos que a concepção de ciência, que os constitui na tentativa de legitimar esta área de conhecimento, como componente curricular, está orientada pelo modelo de racionalidade científica determinado pelas ciências naturais, com base epistemológica positivista, o que, ao nosso ver, não atinge o seu intuito. Concluímos indicando duas propostas político-pedagógicas para a Educação Física Escolar que a legitimam enquanto prática educativa. São elas: a Concepção Crítico-Superadora e a Concepção Crítico-Emancipatória.

As discussões sobre a cientificidade da Educação Física iniciam nos anos 80, quando da abertura política no país eclodiram e/ou evidenciaram-se os questionamentos emergentes, não só na Educação Física (a chamada “crise” - MEDINA, 1983), como em todas as áreas, principalmente nas chamadas áreas das ciências humanas.

Defrontamo-nos hoje com os mesmos questionamentos, quando nos chega às mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCN-EF, versão preliminar, set/96). Este ensaio, resultado de estudos realizados junto ao Grupo de Trabalho Ampliado em Educação Física, pretende contribuir na tentativa de elucidar os verdadeiros sentidos e significados implícitos/explicitos no documento PCN-EF, com relação ao conceito de ciência.

Na tentativa de legitimar a prática pedagógica da Educação Física no âmbito escolar, os PCN-EF buscam uma identidade epistemológica própria para a área que venha caracterizá-la enquanto ciência, denominando-a de Ciência da Motricidade Humana, tomando o termo de MANUEL SÉRGIO (1989)¹.

No propósito de fundamentar tal colocação vale citar:

“No entanto, mesmo constatando a riqueza e a importância dessa produção cultural, no plano da reflexão e do pensamento científico ainda não se consolidou uma epistemologia própria que caracterize o que se poderia chamar de Ciência da Motricidade Humana.” (PCN-EF, 1996, p.5)

Porém o problema surge quando nos perguntamos qual o paradigma de racionalidade científica que se encontra implícito/explicito em tal proposta? Que base epistemológica predomina nos pressupostos que fundamentam os PCN-EF?

Para elucidar tais questões faz-se necessário compreender criticamente os pressupostos teóricos que caracterizam o paradigma de racionalidade hegemônico em nossos dias.

* Mestranda em Educação Física junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física no CDS-UFSC.

** Mestrando em Educação junto ao Programa de Pós Graduação em Educação no CED-UFSC.

¹ SÉRGIO, Manuel. *Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?* Campinas: Papirus, 1989.

Vale lembrar que os organizadores dos PCN-EF não citam no texto a origem da denominação Ciência da Motricidade Humana.

A necessidade de compreender o mundo faz com que o homem, a partir das circunstâncias de cada momento histórico, construa também a história da racionalidade humana. Na Grécia Antiga, séculos antes de Cristo, as explicações para os acontecimentos foram concebidas através de várias idéias: a água como princípio formador de tudo, passando pela idéia do "apeiron" e ar. Heráclito de Efeso já dizia - "não nos banhamos duas vezes no mesmo rio" - porque na segunda vez não seremos os mesmos e o rio também terá mudado. Assim, inicia o princípio da dialética que é retomado em Platão. A história vai sendo construída, Sócrates, Platão, Aristóteles, na busca de uma ordem desconhecida.

Chegamos à Idade Média. Nasce o cristianismo. Através do teocentrismo e a idéia de cosmos é estabelecido uma ordem onde o homem não questionava. Em nome de Deus todo poderoso, a filosofia passou a ser serva da teologia e o conhecimento científico, até aí produzido, foi estagnado e até perdido². Chega a desordem, o teocentrismo é substituído pelo antropocentrismo, o homem passa da fase de apenas contemplar a natureza à intervir e dominar. Inicia a revolução científica e com ela a mais profunda revolução da racionalidade humana, onde Galileu Galilei se destaca como questionador do conhecimento vigente utilizando-se do método experimental e por instituir que a natureza apresenta-se em linguagem matemática, cabendo ao homem decifrá-la. Marcado assim o início da Idade Moderna.

Os homens são libertos da servidão e passam a vender a força de trabalho (Capitalismo). As ciências da natureza vão se desenvolvendo e sustentando o pensamento do capitalismo - numa relação de reciprocidade - buscando entender as relações sujeito/objeto pelo aspecto da quantificação. É nesse bojo de preocupação com a capitalização, através do aumento desenfreado da tecnologia, potencialização do trabalho e o ensino profissionalizante, que nasce as ciências sociais.

É nesse momento histórico, fins do século XVIII e início do século XIX, que surge uma teoria da ciência, propondo uma reforma da sociedade que viesse a estabelecer uma nova ordem. O positivismo nasce no momento em que a sociedade encontra-se em conflito, propondo que as ciências sociais seguissem o método científico natural. Segundo MENEZES (1994), constituindo-se no *modelo global de racionalidade (...) que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautaram pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.* (p.29). Dessa forma, a partir do século XIX, através de Augusto Comte, considerado o seu fundador, o positivismo passa a caminhar em defesa da ordem estabelecida, agora com a burguesia e a industrialização no pleno exercício do poder. Para Comte *o pensamento tem que ser inteiramente positivo, dever-se-ia acabar com toda a crítica e negatividade, isto é, com toda a dimensão revolucionária do pensamento.* (LÖWY, 1995, p.38)

Sua estrutura é composta por um número de premissas, que de acordo com LÖWY(1994), são as seguintes:

1. A sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana; na vida social reina uma harmonia natural.
2. A sociedade pode, portanto, ser epistemologicamente assimilada pela natureza (o que classificaremos como 'naturalismo positivista') e ser estudada pelos métodos, demarques e processos empregados pelo método da natureza.
3. As ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à observação e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva,

² Lembramos o fato da destruição da biblioteca de Alexandria, por ser considerado um depósito de conhecimento pagão.

neutra , livre de julgamentos de valor ou ideologias, descartando previamente todas as prenações e preconceitos”. (P.17)

Essa breve fundamentação procura demonstrar que o modelo de racionalidade científica determinado pelas ciências naturais e com base epistemológica positivista, apresenta-se hoje em nossa sociedade de forma hegemônica e em defesa do sistema vigente. Isto domina também a área da Educação Física, como passamos a demonstrar.

Segundo BRACHT(1993) as questões sobre que ciência se realiza na Educação Física no Brasil começam a ser formuladas após a criação e implantação de cursos de pós-graduação e fomento de pesquisa, nos anos 70, norteadas pelas ações governamentais, o que leva a crer em seu atrelamento aos interesses do regime ditatorial vigente à época.

“Lembremos rapidamente, que a ciência (objetiva e neutra) fazia parte do credo e do discurso tecnocrático e era entendida como fundamental instrumento para garantir a eficiência dos programas de ação governamentais nas diferentes áreas ...” (p. 111).

A maioria das pesquisas desta época orientam-se pela matriz empírico-analítica, ou seja, o enfoque que tem como objetivo descrever e controlar a realidade, com interesse principal no técnico, que concebe o mundo social previamente estruturado, advogando assim a neutralidade da ciência.

Até os anos 80 as pesquisas deram-se principalmente vinculadas à medicina esportiva, fisiologia, cineantropometria, sob influência das ciências naturais. A partir de então, com influência das ciências sociais, começam a aparecer as pesquisas nas áreas pedagógicas e socio-cultural.

No início da década atual formularam-se mais claramente as indagações sobre as matrizes teóricas que orientam as pesquisas em Educação Física, o que demonstrou que a maior parte da produção na área baseia-se na concepção positivista ou empírico-analítica de ciência. SOUZA E SILVA(1991) ao analisar esta realidade conclui

“que o entendimento dominante de ciência nas pesquisas está atrelado aos princípios da quantificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos, da descontextualização e isolamento dos fenômenos ou fatos para sua experimentação e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista.” (P.154).

As pesquisas que emergiram a partir dos anos 80, que adotaram a abordagem dialético-crítica, buscam a superação dos reducionismos da abordagem predominante - matriz empírico-analítico norteadas pelo interesse técnico - pela adoção de interesses emancipatórios na prática educativa. A relação entre o sujeito cognoscente e o cognoscível estabelece-se enquanto reciprocidade. Os fenômenos são estudados dentro de uma multiplicidade de relações que se estabelecem em forma de processo, não havendo sentido/significado analisar fenômenos isolados, que pode ser até inconcebível a existência desta forma.

Acompanhando estas pesquisas cresce o interesse pela condição da Educação Física, enquanto componente curricular, na definição de seus conteúdos, que deveriam estar respaldados por uma cientificidade, o que lhe garantiria legitimidade no espaço escolar. Estas discussões porém não são consensuais, e acreditamos que esta legitimidade não passa unicamente pela questão da ciência. A abordagem da Educação Física enquanto “saber” escolar deve ser realizada,

conforme BRACHT(1996), como uma prática pedagógica, uma tarefa pedagógica específica de tematização/problematização que dá-se neste espaço específico - a Educação Física.

E nos PCN ...

HILDEBRANDT (1988), falando sobre o sistema esportivo como fenômeno social e suas determinações sobre a realidade da Educação Física, nos diz que um sistema apresenta-se em constante disputa com o meio ambiente. O ambiente é sempre mais complexo, sendo o sistema a 'redução da complexidade'³. Esta redução se efetiva através do sentido que se faz ao sistema social, por via de *regras, normas e preferências que caracterizam o sistema*. Assim, faz sentido ao sistema o que corresponde à essas regras e não faz sentido ao sistema o que não corresponde à essas regras. O autor trazendo essa reflexão ao sistema esportivo, considera *as possibilidades de vivências de movimento* do sujeito como o complexo, cabendo ao sistema esportivo reduzir *essas complexas possibilidades de movimento*. (p.47).

Quais seriam então as regras que caracterizam o sistema esportivo dando sentido a esta redução de complexidade?

Para KUNZ (1991) as regras que constituem o sistema esportivo se resumem no *sobrepujar* (no sentido de vencer) e as *comparações objetivas* (no sentido de iguais chances). Essas regras presentes no esporte de rendimento apresenta-se como modelo à todas as realidades de movimento, privilegiando apenas "*a função comparativa do movimento humano*" (p. 110). É na interrelação dessas duas regras e na comparação forte/fraco, bom/ruim que é determinado o que faz sentido ou não ao sistema esportivo. Isto nos indica que nas aulas de Educação Física o aluno, na busca da recompensa por meio do modelo de competição esportiva que é desenvolvida de forma irrefletida, aprende a calcular o melhor tempo e o melhor espaço para ser melhor que o outro, internalizando valores que o levam ao individualismo, contribuindo para legitimação de uma sociedade competitiva que não considera interesses coletivos. Para isso os PCN defendem a idéia que "*também a dignidade dos alunos está o tempo todo presente quando nas competições, por exemplo, desempenhos são relacionados para que se estabeleçam os vencedores*" (PCN-EF, 1996, p.8)

Neste modelo, o sujeito aprende também a respeitar regras sem questionar, formando condutas passivas, prontos a aceitar a uma estrutura de sociedade hierárquica. Para os PCN-EF "*a existência de regras delimitando as ações caracteriza esse agrupamento de práticas corporais na medida que pressupõe um acordo entre os praticantes de se sujeitarem às mesmas delimitações gestuais de espaço, de tempo e utilização dos objetos*" (p.16). E mais adiante, pontuando a questão das regras, no ensino e aprendizagem do primeiro ciclo: "*É fundamental que o professor as explicitie com a máxima clareza possível e, nos casos em que a criança não esteja conseguindo chegar a um acordo, assumo o papel de juiz e arbitre uma decisão.*" (p.21). (grifo nosso)

Ora, se se quer que a criança tenha poder de decisão e escolha, isto não será possível se no momento do conflito o professor tomar a decisão. A possibilidade se dá quando o professor usa esse momento para problematizar a situação, oportunizando os alunos à refletirem sobre ela. E isso é claro, não poderá acontecer sem o diálogo. Dessa forma a criança poderá elaborar um saber crítico passando a ser interventor.

Outra identificação dos valores desenvolvidos no sistema esportivo com os valores desenvolvidos no sistema capitalista, se evidencia quando *sugere-se a inclusão das produções da cultura popular brasileira, com o objetivo de cultivar e promover uma noção de identidade nacional e um sentimento de pertinência ao país*. (ibdem, p.6). Na nossa análise isto significa desenvolver condutas nacionalistas no sentido de ajustá-las à ordem social favorecendo o controle e a subordinação dos sujeitos (Lembramos o que está grafado no Bandeira Nacional).

³ Termo utilizado por Niklas Luhmann em sua "teoria dos sistemas".

A adoção do referencial de ciência caracterizado nos PCN aponta os estudos de Manuel Sérgio em sua tese da Ciência da Motricidade Humana. De acordo com este autor

“a educação física não pode ser ciência (...) a expressão ciência da Educação Física não atende ao rigor de linguagem exigido pelo desenvolvimento das ciências, pois funde dentro de si conceitos claramente distintos. Segundo, uma ciência só se constitui com o seu próprio e autônomo objeto próprio” (apud MENEZES, 1994, p.33) .

MENEZES (1994) analisando esta colocação de Manoel Sérgio constatou que o predomínio do modelo Global da Racionalidade é visível em toda a sua tese. “*Como podemos observar, o ecletismo e a obstinação na defesa da ciência da Motricidade Humana não conseguiram ocultar o ranço positivista, o que demonstra um predomínio do paradigma moderno de racionalidade científica*” (p.33).

Justificar a legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular, formatado por um método científico (explicitado acima qual seria) e a busca de nova denominação para este componente curricular que passaria a chamar-se Educação Corporal, pela justificativa que “*nas escolas, embora já seja reconhecida enquanto uma área que favorece o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, poucas são as mudanças na prática pedagógica.*” (PCN-EF, 1996, p.4), ao nosso ver não garante a legitimidade da Educação Física no âmbito escolar. Esta justificativa mostra também que a Educação Física tem como centro de estudo o “*crescimento e o desenvolvimento dos alunos*” realizando um reducionismo enorme em relação às possibilidades de intervenção deste componente curricular no processo pedagógico escolar. Volta-se para uma neutralidade sócio-política bem ao estilo da racionalidade científica colocado anteriormente, sendo que em nenhum momento do texto encontra-se qualquer referencia a esta questão, pelo contrário está colocado que “*é tarefa da Educação Física escolar garantir a prática das condutas corporais mais significativas de seu meio sócio-cultural*” (p.6). Por toda a explanação que realizamos até aqui, fica-nos claro que as condutas significativas são as que melhor adaptam o indivíduo ao meio social enquanto força de trabalho, quando colocam que *se a criança “... não dispõe de recursos motores para dominar a técnica envolvida com perfeição, é necessário adaptar...”* (p.6).

Defendemos aqui uma transformação da Educação Física a partir de referenciais que possam permitir aos professores realizarem a ação pedagógica no sentido em que, enquanto educadores, possam ser educandos e os educandos enquanto tal possam ser educadores. Neste aspecto destacamos duas concepções que analisam e propõem uma Educação Física a partir de propostas sócio-políticas de educação na contribuição que a Educação Física tem no processo educativo, enquanto corpo de conhecimentos - científicos e populares - construídos historicamente. São elas: a Concepção Crítico-Superadora, explicitada pelo COLETIVO DE AUTORES(1992) que referencia-se na Pedagogia Histórico-Crítica em Educação; e a segunda concepção, proposta pelo Prof. ELENOR KUNZ(1994), a partir da Teoria Crítica da Sociedade, denominada Crítico-Emancipatória.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. *Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é essa?* In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 14(3): 111-118, 1993.
- _____. *Educação Física no 1º Grau: conhecimento e especificidade.* In: Revista Paulista de Educação Física. Suplemento 2 :23-28, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.
- HILDEBRANDT, Reiner. *O Esporte como fenômeno social e a análise crítica do Esporte* . In: Kinesis, 4(1):45-58, jan-jul,1988.

- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- _____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.
- LÓWY, Michel. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Ideologias e Ciência Social**: São Paulo P: Cortez, 1995.
- MEDINA, João P. S. **A Educação Física cuida do corpo ... e "mente"**. Campinas: Papyrus, 1983.
- MENEZES, José A. S. **Educação Física: um olhar epistemológico**. Guarapuava: UNICENTRO, 1994.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Educação Física**. MEC, 1996.

GTT.11.24. O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FACE AO ESGOTAMENTO DAS PEDAGOGIAS RADICAIS

Homero Luis Alves de Lima*

Resumo: *Uma das tarefas a que se propôs Derrida foi a de desconstruir oposições binárias tão caras à tradição do pensamento filosófico ocidental: teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura. As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras - a oposição binária que lhes opõem apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso. Não escapam a essa tradição nem mesmo as chamadas pedagogias críticas - a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada. As pedagogias críticas dependem centralmente de uma perspectiva vanguardista do papel do intelectual, seja em relação aos movimentos sociais em geral, seja em relação ao espaço mais restritamente pedagógico. Ora, numa perspectiva foucaultiana, se não existe o exterior do poder, se não existe uma "verdade" que seja o outro do poder, todas as relações são arriscadas. O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores, nós próprios estamos envolvidos.*

Derrida e a desconstrução

De acordo com Silva (1995: 250), a desmontagem que Derrida faz dos pressupostos logocêntricos do pensamento metafísico ocidental fica exemplificada sobretudo na análise que ele realiza das oposições binárias. Derrida demonstra que os elementos de uma oposição binária não têm sentido de forma isolada nem constituem solução simétrica a seu oposto, mas que eles se dependem mutuamente e que um dos termos tem uma posição dominante. Tampouco subsiste a tentativa de uma solução de superação dialética extralingüística. Essa análise das oposições binárias é particularmente importante para o exame do projeto educacional moderno que estamos fazendo, dada a centralidade, nesse discurso, de permanentes oscilações entre oposições binárias tais como emancipação/opressão, libertar/reprimir, autonomia/dependência, educação centrada no professor/educação centrada no aluno, agência/estrutura, sociedade/indivíduo, cultura/natureza ... Uma desconstrução *à la Derrida* desses binarismos demonstraria não a superação de um dos termos pelo outro, mas a sua dependência comum de certos significados transcendentais que estão supostos na oposição, como, por exemplo, o de uma essência a ser libertada ou reprimida no par libertar/reprimir, afirma Silva.

As conseqüências do projeto de desconstrução de Derrida para a educação.

Uma das tarefas a que se propôs Derrida foi a de desconstruir oposições binárias caras à tradição do pensamento filosófico ocidental: teoria/prática, sujeito/objeto, natureza/cultura... Derrida tenta demonstrar que nessas oposições um termo não representa a superação do outro, como se pode pretender a partir da posição que argumenta em seu favor. Embora nessas oposições um termo sempre apareça como positivo, reprimindo o outro, na verdade elas supõem uma essência que lhe está subjacente. Ocorre não apenas que essa essência não apenas não existe, como a identidade que é definida pela oposição não é fixa, mas flutuante, cambiante.

* Mestrando em Educação - UFPE

Para Silva (1994: 253), o campo da educação e da teoria educacional dificilmente pode ser compreendido fora desses binarismos: libertação/opressão, repressão/libertação, teoria/prática, racional/irracional... Uma perspectiva pós-estruturalista inspirada na desconstrução buscaria desmontar essas oposições naquilo que um de seus elementos apresenta de pretensão de superação do outro. Assim, para tomar um exemplo tão central à própria história do pensamento educacional ocidental, se considerarmos o par “reprimir/libertar” em conjunto, como uma dessas oposições que remetem a uma essência subjacente, veremos que “liberar”, não representa o “outro” de “reprimir” mas apenas um outro lado de uma identidade: a da essência humana que deve ser reprimida ou liberada, conforme for o caso e a época. A oscilação histórica entre reprimir e liberar é uma oscilação que volta ao mesmo ponto.

A crítica das oposições binárias relacionam-se com a crítica dos significados transcendentais. Para Derrida, a filosofia ocidental tem-se caracterizado, precisamente pela busca daquele significado último de todas as coisas, um significado que as fixaria de uma vez por todas, que permitiria sua compreensão final, um significado que serviria de referência para todos os outros, e que estaria na sua origem. Essa corrida em busca do significado transcendental é mais do que evidente no campo educacional. Certo tipo de questão, bastante corrente nesse campo, define bem essa busca: *Que é verdadeiramente a educação (educação física, a “verdadeira” EF) ? Que conceito e teoria (categorias) nos permitira explicar, de uma vez por todas, esse ou aquele processo educacional? Em que consistiria a pedagogia (EF) última e definitiva? A sucessão de teorias e concepções que se sucedem com certa rapidez na educação é uma demonstração dessa incessante e interminável busca. Segundo Ogiba (1995: 238), o que Derrida propõe com a desconstrução é menos a negação da existência de verdades, significações, identidades, etc., e muito mais a consideração destas como “os efeitos de uma história mais ampla e mais profunda da linguagem, do inconsciente, das instituições e práticas sociais”.*

“Um discurso é tanto mais desconstrutivo quanto menos se refere à desconstrução como método geral. A desconstrução não é um método, não é um sistema de regras ou de procedimentos” Derrida, 1991.

Para além de uma metodologia geral, diz Ogiba, o projeto de desconstrução de Derrida, a partir de figuras pilares do pensamento ocidental, tais como Platão, Rousseau, Kant, Hegel, Saussure, entre outros, propõe-se a desmascarar momentos de aporia, pontos cegos e contradições subliminares que se alojam nas bases de qualquer dicotomia ou hierarquia a partir das quais elaboramos nossas ciências, nossas teorias e nossas visões de mundo. O que não significa, entretanto, que Derrida, em sua estratégia desconstrutivista, tenha como finalidade romper ou mesmo apagar as oposições dicotômicas e hierarquizadas que examina, visto que também em seu discurso continua a utilizar os termos dessas distinções. O que esta estratégia faz é problematizar a relação entre os dois termos, desmascarando a relação simbiótica entre eles e, com isto, permitindo que surjam significados antes imersos na trama das convenções.

Desconfiar de todos os saberes-poderes

A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação (o “outro” do Poder), esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social.

A posição pós-estruturalista vai contestar essas visões. Em primeiro lugar, ao reformular a oposição convencional entre ciência e ideologia, entre saber e ignorância/mistificação - que vincula o segundo elemento desses pares a uma distorção que pode ser traçada ao poder (ideologia) e o primeiro a uma posição distanciada e desinteressada em

relação ao poder (verdade) - todo saber/conhecimento torna-se igualmente suspeito de vínculo com poder. Em segundo lugar, a própria noção de poder sofre um deslocamento, não podendo mais ser referida a uma fonte ou centro único, separando nitidamente o mundo social em opressores e oprimidos, assim identificados antecipadamente e de uma vez por todas. A natureza opressiva ou libertadora de um discurso não pode ser determinada teoricamente, deve ser investigada historicamente, em cada caso específico (Sawicki, citada por Gore, 1994). Nesse deslocamento, muda o próprio foco de análise do poder: não mais simplesmente tentar identificar a fonte do poder, já que as relações de poder são onipresentes, mas principalmente como elas se exercem (Foucault, 1982).

Mais uma vez, isso atinge o âmago da teorização educacional crítica. Em que outra coisa consiste o objetivo da pedagogia crítica senão colocar a intelectual (professor, acadêmica) numa posição privilegiada para identificar fontes e origens de poder que levam a mistificar o conhecimento do mundo social e, com isso, a perpetuar situações de opressão? Não é a missão desse/a intelectual ajudar os estudantes a chegar a uma compreensão não mistificada da vida social, supostamente isenta de interesses de poder? A perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção de poder-saber de Foucault, vai nos desalojar a todos dessa posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele. Coloca-se sob suspeita tanto a relação (dos aluno (as) com os professores (as) como o contrário).

Se não existe o exterior do poder, se não existe uma "verdade" que seja o outro do poder, todas as relações são arriscadas. A consequência disso não é necessariamente uma posição nihilista, cínica ou desesperada, mas talvez uma posição mais realista. O objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprios/as estamos envolvidos.

O papel do(a) intelectual

Colocada sempre numa posição afastada, distanciada, isenta, em relação ao mundo social e político, a/o intelectual, na melhor tradição iluminista, vai contribuir com um saber/conhecimento desinteressado para o avanço e progresso da vida social. Numa perspectiva que vincula sempre saber e poder, essa posição torna-se insustentável. O saber do(a) intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas.

As pedagogias críticas dependem centralmente de uma perspectiva vanguardista do papel do intelectual, seja em relação aos movimentos sociais em geral, seja em relação ao espaço mais restritamente pedagógico. As noções pós-estruturalistas de poder vão conferir ao intelectual um papel bem mais modestos, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de "intelectual específico" de Foucault. Nessa perspectiva, o intelectual assume um papel muito mais simétrico em relação aos outros participantes das lutas sociais nas quais está envolvido, no sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto aos interesses de poder quanto os de qualquer outro participante.

Essa Visão tem consequências para as teorias educacionais críticas. Fica difícil, a partir daí, manter uma posição de superioridade, uma superioridade que se deve à suposição da existência de uma posição incontaminada pelo poder.

"Suas pedagogias críticas só o serão na medida em que aplicarem a si próprias os instrumentos de crítica que aplicam aos outros. (...) O intelectual, nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade" (Silva, 1994: 252).

O caráter produtivo do Poder

O envolvimento da educação e da pedagogia em mecanismos de poder e controle não é nenhuma novidade para a teoria educacional crítica. Essa preocupação é mesmo uma característica central da teorização educacional crítica. O que distingue a posição pós-estruturalista, nisso baseada novamente em Foucault, é a ênfase no caráter necessário e produtivo do poder. Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que, se deixada livre ou “bem” encaminhada, seguiria o seu “verdadeiro” curso.

A regulação e o governo dos sujeitos e das populações são mecanismos necessários para “canalizar” suas capacidades para objetivos produtivos, no sentido de utilidade para o poder. Mas essa regulação e governo não estão necessariamente centralizados em qualquer instituição específica, como o Estado, por exemplo. O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações.

É verdade que tudo soa familiar às pessoas formadas na tradição educacional crítica. Entretanto, a diferença está em que nenhum dispositivo, nem mesmo os críticos, tal como as pedagogias críticas, estão absolvidos de envolvimento em relações de poder, regulação e governo. Para usar a terminologia de Foucault, também elas constituem “tecnologias do eu”, profundamente implicadas na produção de determinados tipos de personalidade. A operação convencional de desmontagem na teorização crítica de inspiração marxista consiste em examinar os dispositivos e práticas tradicionais como ligados ao interesse e ao poder. Supostamente, uma vez eliminados esses obstáculos, teríamos uma situação de “libertação”, isto é, de não-poder. Na perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana, apenas teria instaurado um outro regime de regulação e controle, não necessariamente mais benéfico. Evidentemente não seriam apenas as pedagogias críticas que seriam vítimas da ilusão de transcender o caráter necessariamente regulativo e de controle da educação e da pedagogia. A pedagogia construtivista é um outro exemplo, extremamente atual, dessa ilusão.

Uma outra implicação dessa perspectiva para a educação é não separar regulação e saber. Na perspectiva que aqui estamos analisando, as disciplinas (matérias) escolares, estando situadas em dispositivos de governo e controle como a educação, contêm necessariamente aspectos regulativos dos quais não podem ser separadas - se pudessem já não estaríamos falando de educação. Educação/pedagogia e regulação estão sempre juntas.

Epistemologias sociais, Epistemes e Educação

Uma das implicações da “virada lingüística” é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas. Esses sistemas constituem, na terminologia de Foucault, “epistemes”, ou ainda, para utilizar a sugestão de Popkewtz (1991), “epistemologias sociais”. As epistemologias sociais ordenam, formulam, moldam o mundo para nós, um mundo que não tem sentido fora delas.

Isso tem muitas e variadas implicações para o campo educacional e sua análise. Como outros campos sociais, também o da educação é “governado” pelas categorias que nos permitem

nomeá-lo. Em geral, tendemos a ver essas categorias e nomes como resultado de um processo racional e lógico de significação da realidade, envolvendo atores também racionais e razoáveis. Tendemos, por outro lado, a esquecer o quanto essas categorias, conceitos, nomes, taxonomias capacitam ou restringem aquilo que podemos pensar, sentir, dizer, fazer. Como atores sociais, vivemos dentro de verdadeiras epistemologias sociais e educacionais que constituem para nós o campo do possível, nos permitindo pensar, dizer e fazer certas coisas e não outras.

Referências Bibliográficas:

- OGIBA, S. M. M. A produção do conhecimento didático e o pós-estruturalismo: In: Veiga-Neto, A; (Org.) *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.
- SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: Silva, T.T; (Org.) *O Sujeito da Educação: estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2ª, ed., 1995.
- SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: Veiga-Neto, A; (Org.) *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1995.

Endereço: Rua Artur Wanderley 495, apto 103, Cidade Universtitária, Recife - Cep 50740-310

GTT.11.25. REFLEXÕES SOBRE O USO DOS RELATOS ORAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E NO ESPORTE

Heber Eustáquio de Paula*

Resumo: O presente trabalho discorre sobre aspectos metodológicos do uso dos relatos orais em pesquisas no campo da educação física e do esporte. Apresenta considerações sobre aspectos como critérios, formas de controle dos dados, e outros procedimentos de investigação.

*Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Endereço: Universidade Federal de Ouro Preto - Departamento de Educação Física
Rua Diogo de Vasconcelos, 122 - Centro - Cep.: 35.400-000 - Ouro Preto- MG
Tel.: (031) 559-1517 - E-mail: deefi@cpd.ufop.br

GTT.11.26. EXERCÍCIO DA PESQUISA/MONOGRRAFIA COMO FATOR DE INTEGRAÇÃO DE DISCIPLINAS NO IVº PERÍODO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESEFEGO – UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Anderson Miguel, Conceição Viana de Fátima, Darcy Cordeiro*,
Leon Deniz da Silva, Paulo Roberto V. Ventura,
Tadeu João Baptista Ribeiro

Resumo: É a narração crítica da experiência de um grupo de Professores do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Escola Superior de Educação Física de Goiás - ESEFEGO que decidiram trabalhar interdisciplinarmente, a partir de 1996. A Metodologia da Pesquisa Científica serviu de elo principal de ligação entre as demais disciplinas. No início do semestre, os professores definem um tema geral e os objetivos do trabalho. Enquanto o professor de Metodologia encarrega-se da orientação de todo o processo metodológico, os demais professores orientam os diversos conteúdos. Um mesmo tema torna-se, então, o núcleo gerador de todos os trabalhos de pesquisa/monografia dos alunos do 4º período do Curso que fazem, assim, a sua primeira experiência de pesquisa preparando-se para o trabalho monográfico, exigência de final do Curso de Graduação.

* Mestre em Ciências. Professor de Metodologia da Pesquisa Científica da Escola Superior de Educação Física de Goiás - ESEFEGO

Endereço: Darcy Cordeiro
Rua T-47, n. 515, apto. 301, Setor Bueno - 74.210-180 - Goiânia, GO - Fone: (062) 251-5625

GTT.11.26. EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E GINÁSTICA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: A CATALOGAÇÃO DOS ARTIGOS DE PERIÓDICOS BRASILEIROS.

Vitor Andrade Melo, Randeantony Nascimento, Celinalda Mesquita Santana,
Eduardo Alexandre Dantas da Veiga
Ingrid Ferreira Fonseca, Marcelo Miragaya dos Santos

Resumo: Este estudo objetiva: (a) catalogar os artigos pertencentes aos periódicos brasileiros que possuem como assuntos centrais Educação Física, Ginástica e Esportes; e (b) divulgar este material através de um software de fácil acesso para todos os pesquisadores interessados. Esperamos contribuir de maneira a otimizar o tempo do pesquisador em relação à pesquisa de fontes, divulgar e preservar o acervo constituinte da Biblioteca Nacional sobre Educação Física e, por fim, estimular outros pesquisadores a fazerem este mesmo tipo de trabalho, contribuindo para aumentar o espectro de Estudo da Educação Física e de sua História.

1. Doutorando em Educação Física- Universidade Gama Filho.
2. Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe.
3. Pedagoga. Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e da Rede Municipal de São Gonçalo.
4. Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e do Instituto Nossa Senhora das Dores.
5. Professora da Universidade Federal Fluminense.
6. Professor de Educação Física da Rede Municipal do Rio de Janeiro e do Colégio de Aplicação-UERJ.

GTT.11.28. TENDÊNCIAS DE INCENTIVO À PESQUISA NOS CONGRESSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Fabiano Pries Devide* , Sebastião Josué Votre**

Resumo: O número de encontros, congressos, seminários e simpósios na Educação Física (E.F.) vêm aumentando. Em virtude disso, buscou-se esclarecer a responsabilidade científica dos mesmos no incentivo à pesquisa na área. Para o presente estudo de caso, foi escolhido um evento de grande porte no cenário da E.F. nacional. Foram analisados quatro folders referentes aos últimos 4 eventos, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo, com o objetivo de levantar indicadores do caráter de incentivo à pesquisa na área. Como resultados criou-se quatro categorias: a. distribuição do tempo, b. confecção do material científico, c. pagamento das atividades e d. aprovação dos trabalhos. Conclui-se que se faz necessária uma reflexão e reavaliação dos objetivos destes eventos, na busca de um compromisso com a produção de conhecimento de qualidade na área.

* Mestrando em Educação Física e Cultura/UGF-R.J.

** Orientador - Prof. Dr. dos Cursos de Mestrado/Doutorado em Educação Física- UGF-R.J.

Endereço: R. José Elias Zaquem, 1032, Agriões - Teresópolis - R.J. - CEP.: 25963-402
Tel.: (021)742-9011

GTT.29. APRENDIZAGEM SOCIAL: ÊNFASE NA CONCEITUAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS.

Sônia Teresinha Nasário*, Newton Sanches Milani*,
Marli Lúcia Lisboa*, Viktor Shigunov**.

Resumo: O objetivo deste estudo, de cunho bibliográfico, foi estudar o ser humano como um animal social e a vida em sociedade que é uma forma ligada à esta condição. Pode-se afirmar que o comportamento social, igualmente, é aprendido como os conhecimentos e comportamentos cognitivo, afetivo e o motor. Comportamento social é, num sentido lato, conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage. As instituições sociais que mais influenciam no processo de sociabilização são: a família e a escola. A influência de cada segmento social é notada e sentida no desenvolvimento do ser humano, não sendo possível precisar o valor da sua influência mas sabe-se que são vários os fatores que concorrem para sua valorização e da importância no crescimento e desenvolvimento do ser humano como ser social.

* Mestrandos do Curso de Educação Física; UFSC

** Prof. Dr. do Departamento de Recreação e Prática Desportiva da UFSC

Endereço: Viktor Shigunov

Rod. Admar Gonzaga, 361 Apto 304 A. Itacorubi, Florianópolis - SC. Cep 88034-000

GTT.11.30. CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE PRÁTICAS CORPORAIS ENTRE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA UFRN

Elizabeth Jatobá Bezerra Tinoco

Resumo: Esta pesquisa indaga até que ponto a obrigatoriedade da disciplina Educação Física tem propiciado uma mudança de hábitos e de informações que transcendam o sendo comum. Para efetivá-la, utilizamos a pesquisa descritiva, dentro de uma abordagem quantitativa e qualitativa, e como instrumento um questionário que foi aplicado a 44 estudantes matriculados na Educação Física II, da UFRN. Conclui-se que: a concepção dos alunos da UFRN sobre corporeidade coincide com a da nossa cultura racionalizada e industrializada, não garantindo o cultivo do corpo e apresentando uma visão de corpo dualista; a concepção sobre práticas corporais que emergiu foi a de um modelo imposto pelos valores culturais competitivistas, mecanicistas e reprodutivistas que foram herdados da Educação Física escolar; também existe uma minoria que já aponta para uma concepção de corpo globalizante, requerendo portanto outras práticas corporais voltadas para a sensibilização.

*Especialista em Ciências do Esporte - Deptº de Educação Física - UFRN

Endereço: Rua Valter Fernandes, 1935, Capim Macio - Natal/RN - CEP: 59.082-090
Telefax: (084) 217 2099 - E-mail: kbc@eol.com.br

GTT.11.31. CONDIÇÕES PÓS-MODERNAS: CONSEQUÊNCIAS PARA O CAMPO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Homero Luis Alves de Lima

Resumo: Jean-François Lyotard (1989: 11 e 12) descreve a condição pós-moderna como "o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX (...) Simplificando ao extremo, considera-se que o 'pós-moderno' é a incredulidade em relação às metanarrativas". Isto é, uma recusa a "tirania dos discursos globalizantes". Como constata Silva (1994: 248), "o campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Onde mais as metanarrativas são tão onipresentes e tão "necessárias"? ...Existirá um outro campo, além da educação, em que binarismos como opressão/libertação, opressores/oprimidos, tão castigados por uma certa ala do pós-estruturalismo, circulem tão livremente e o definam tão claramente? E onde mais a "Razão" preside tão soberana e constitui um fundamento tão importante? Utopias, universalismos, grandiloquências, narrativas mestras, vanguardismo: esse o terreno em que a educação e a teoria educacional se movimentam. Aqui o pós-modernismo e o pós-estruturalismo têm muito a questionar".

*Mestrando em Educação - UFPE

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

GTT.11.32. EDUCAÇÃO FÍSICA E UMA PEDAGOGIA DE MATRIZ MATERIALISTA-HISTÓRICO-DIALÉTICA: QUE HISTÓRIA É ESSA ?

Alexandre França Salomão *

Resumo: Faria ainda sentido falar sobre o marxismo(ortodoxo, radical ou em suas versões revisionadas, neo-marxistas, frankfurtianos, etc.), quando quase toda a conjuntura aponta para para um estabelecimento do liberalismo, onde inclusive já ganha substancial força o ideário dos apólogos do fim da história. A educação física em determinado momento histórico assumiu, por parte significativa de seus intelectuais um discurso marcadamente pautado pelo materialismo-histórico-dialético, onde o pensamento de Marx, marxistas e marxólogos influenciaram toda uma geração de acadêmicos e profissionais. Do que consistiam estes discursos, ou para usar a terminologia do professor Vítor Marinho, quais os consensos mas principalmente quais os seus conflitos. De fato, qual a contribuição com relação a práxis houve a partir do explicitamento de tal perspectiva. Finalmente hoje o que pensam e fazem estes mesmos intelectuais diante de toda a problemática social colocada. Esse trabalho se constitui em discorrer a partir de um processo investigativo sobre estas e muitas outras questões afins.

* Professor de Educação Física pela UFPR, especialista em Filosofia Política pela UFPR e mestrando em História da Educação Brasileira pela Universidade Federal do Espírito Santo.

GTT.11.33. O MOVIMENTO SENSÍVEL NO VIVENCIAR DA CORPOREIDADE

Edmilson Ferreira Pires*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo contribuir para o resgate da sensibilidade no vivenciar da corporeidade e na construção epistemológica da Ciência da Motricidade Humana. Trata-se de parte da fundamentação teórica do projeto de dissertação em desenvolvimento no Mestrado em Educação da UFRN. Muito se tem criticado e pouco se tem realizado no âmbito da Educação Física. Propor mudanças significa antes de mais nada, um novo olhar, um novo modo de pensar e sentir. Acredita-se que o elemento sensível representa algo importante no vivenciar da corporeidade e no desenvolvimento da praxis educativa da ciência da Motricidade Humana, precisando ser resgatado em sua plenitude na criança, no jovem, no adulto e no idoso.