

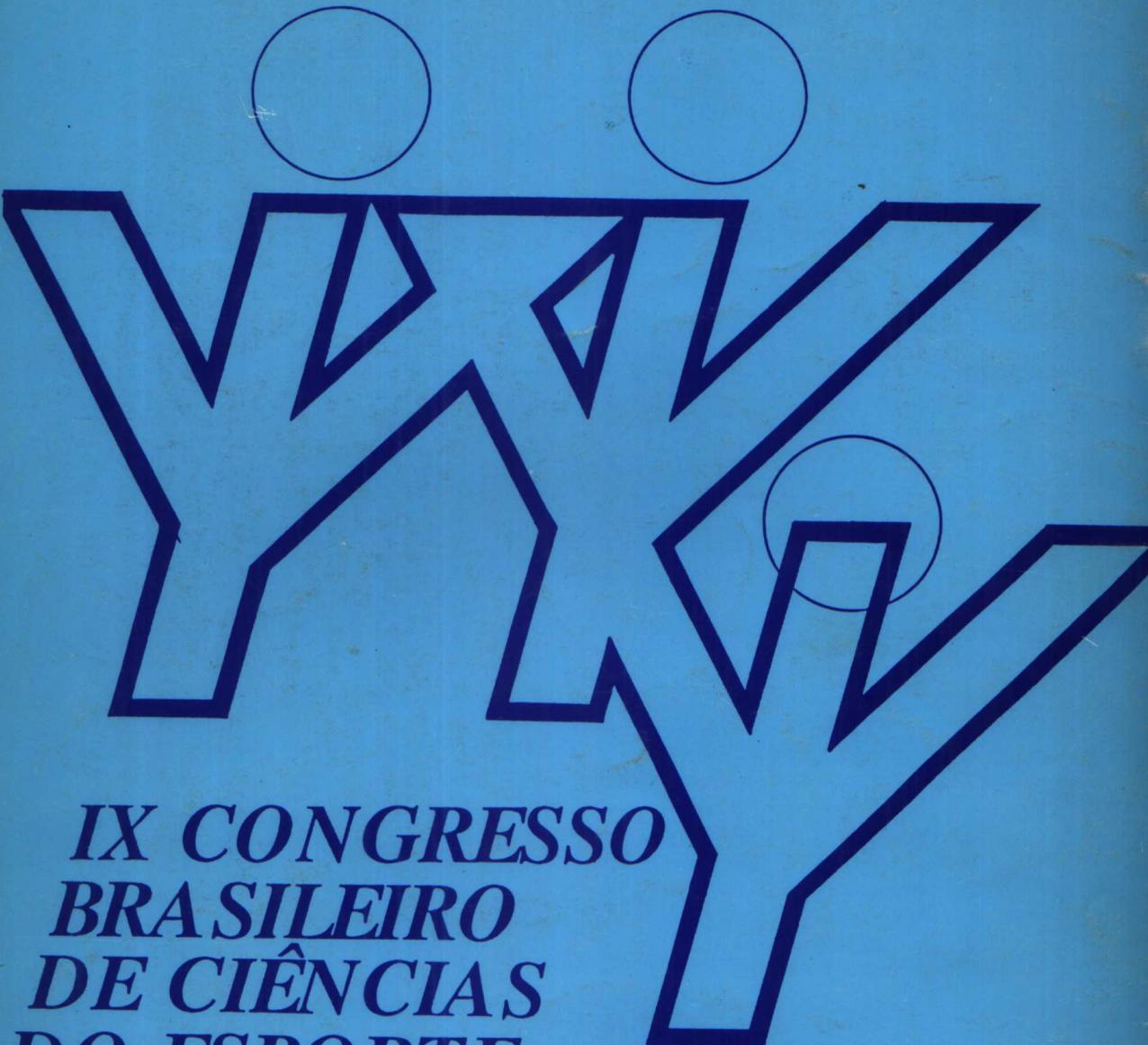
REVISTA BRASILEIRA DE

5460

C·I·Ê·N·C·I·A·S D·O

ESPORTE





***IX CONGRESSO
BRASILEIRO
DE CIÊNCIAS
DO ESPORTE***

INTERDISCIPLINARIDADE, CIÊNCIA E PEDAGOGIA

VITÓRIA - ES

03 a 08 de setembro de 1995



**PROMOÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**



Fundação: 17 de setembro de 1978

Endereço: Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação Física e Desporto
Campus Universitário - Camobi - 97.119-900 - Santa Maria, RS

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE	EDITORIAL: SEM LEGISLAÇÃO ?	81
DIRETORIA Biênio 94/95	ARTIGOS	
PRESIDENTE Valter Bracht	A EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DE FORMA	82
VICE-PRESIDENTE Elenor Kunz	Luis Carlos Rigo	
DIRETOR CIENTÍFICO Silvana Goellner	POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE A PERSPECTIVA DA ETNOGRAFIA CRÍTICA	94
DIRETOR ADMINISTRATIVO Iracema Soares	Vicente Molina Neto, Graciela Cordero Arroyo e Liliana Cruz Molina	
DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Sérgio Carvalho	O ENSINO DO JOGO NA ESCOLA: uma Abordagem Metodológica para a Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física	100
DIRETOR FINANCEIRO Wilton Trapp	Marcelo Tavares	
EDITOR CHEFE Elenor Kunz	VESTIBULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Perspectivas de Relacionamento com o Primeiro e Segundo Grau	108
EDITORIA ADJUNTA Ana Marcia de Souza Carlos Luis Cardoso Giovani Pires Iara R. D. de Oliveira Ingrid Dittrich Wiggers Iracema Soares Juarez Muller Dias Julio C. S. Rocha Maria C. M. Mocker Mária do Carmo S. Kunz Maurício Roberto da Silva Paulo R. C. Capela Raquel S. de S. Siebert	Suraya C. Darido, Silvia Deutsch, Sebastião Gobbi e Gisele Schwartz	
CONSELHO EDITORIAL Aguinaldo Gonçalves Apolônio Abadio do Carmo Celi N. Z. Taffarel Elaine Romeno Markus Vinicius Nahas Maria Glauca Costa Nelson Carvalho Marcelinho Ricardo D. Petersen	APRENDIZAGEM DA TAREFA DE REBATER SOB DUAS CONDIÇÕES DIFERENTES DE INCERTEZA AMBIENTAL EM CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DE IDADE	114
CNPq	Marta de Salles Canfield e Carlos Alberto Ferreira Neto	
APOIO CDS/NEPEF/UFSC	ENTREVISTAS E DEBATES	
COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO Imprensa Universitária UNIJUI	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES	122
	Celi Nelza Zulke Taffarel	
	PONTO DE VISTA	
	HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL - Perspectivas e Propostas para a Década de 90	134
	Victor Andrade de Melo	
	RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES	
	COMPORTAMENTO DA TEMPERATURA CORPORAL DURANTE O MERGULHO SUBMARINO EM CONDIÇÕES DE HIPOTERMIA BRANDA	139
	Ademir Tadeu Cardoso	
	A DISCIPLINA RECREAÇÃO E LAZER NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: o que dizem e fazem professores do Nordeste do Brasil	140
	Márcia Chaves Valente	
	A ESCOLARIZAÇÃO DA "VADIAÇÃO": A Capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal	142
	José Luiz Cirqueira Falcão	
	RELATO DE EXPERIÊNCIA	
	ATIVIDADES FÍSICAS PARA PACIENTES PSIQUIÁTRICOS NO INSTITUTO RAUL SOARES - BH/MG	143
	Kátia Euclides de Lima Borges	
	PUBLICAÇÕES DE LIVROS	145
	CARTA AO EDITOR	146
	INSTRUÇÃO PARA OS AUTORES	147

EDITORIAL: SEM LEGISLAÇÃO?

Já há algum tempo, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte vem sendo editada através de temáticas pré-estabelecidas, buscando com isto promover o debate em torno das principais áreas-problemas que suscitam inquietações na comunidade científica da Educação Física e Esportes. Entendemos que, ao trazer à discussão essas questões polêmicas, estamos contribuindo para com o progresso científico no âmbito das Ciências do Esporte (CE), uma vez que tais temáticas se originam da problematização da própria prática pedagógica cotidiana. Vale ainda ressaltar que esta forma de editoração da RBCE adquiriu conotação de democratização interna da entidade, uma vez que tais temáticas foram escolhidas através de pesquisa realizada junto às Secretarias Estaduais do CBCE. Assim sendo, temos procurado pautar nosso trabalho nesta linha apontada pela Direção do Colégio e em consonância com as representações regionais.

Entretanto, neste número da Revista, cuja temática deveria ser a "Legislação", não nos foi possível atendê-la, em virtude da escassa quantidade de artigos que nos chegaram a tempo de serem analisados pelo Conselho Editorial e incluídos na presente edição. Na realidade, apenas o artigo "A Educação Física fora de forma" cumpriu as exigências quanto a prazos e foi aprovado sem ressalvas, o que nos permitiu publicá-lo, sem que, com isso, pudéssemos garantir a temática prevista. A solução encontrada, para não adiarmos o número, nem perdermos a periodicidade exigida pelo agente financiador (CNPq), foi adotarmos para esta edição uma "temática geral", isto é, publicarmos uma série de artigos sobre diferentes assuntos, já aprovados pelo Conselho Editorial, mas que haviam ficado de fora das publicações anteriores por não se enquadrarem nos temas previstos, ou estarem fora dos prazos ou, ainda, por extrapolarem o espaço disponível na revista específica.

Quanto à temática "legislação", remetemos aos sócios do CBCE a discussão. Há nela uma grande interrogação: o esporte-espetáculo consegue aprovar medidas que apontam para a sua modernização e a redução da tutela do Estado, como a chamada Lei Zico; enquanto isso, na Educação Física escolar, ao nível da legislação federal, continua vigindo o Decreto-lei nº 69.450/71, gerado em plena ditadura militar! Há também curiosidade e apreensão pela sanção, recentemente, da Lei Faccioni (?), que cria o "Sistema Educacional Desportivo Brasileiro" e as olimpíadas estudantis de âmbito nacional, com pos-

sibilidades/incentivo ao patrocínio da iniciativa privada. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases, já mutilada em seu projeto original, não obtém quorum para ser votada no Senado!

Qual é o nosso compromisso enquanto entidade científica? Quais são as nossas possibilidades de intervenção na elaboração de políticas públicas para o setor da EF/CE, neste Governo que começa? Esta é, inclusive, uma das atividades agendadas pelas Secretarias Estaduais e Diretoria Científica (Boletim CBCE 16/4) para deliberação no IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que ocorre em Vitória/Espírito Santo, de 03 a 08 de setembro de 95, sob o tema geral "Interdisciplinariedade, Ciência e Pedagogia".

Lembramos que o próximo número da RBCE terá como temática "Avaliação em Educação Física/Esportes", conforme estava previsto na seqüência apontada pelas Secretarias. Este é um assunto que, dada a sua complexidade e carência de referenciais teóricos específicos, certamente será aguardado com muita expectativa pelos profissionais da área. Para tanto, solicitamos aos sócios interessados que enviem seus trabalhos em disquete, no programa Word/Windows, acompanhado de duas cópias impressas, diretamente para esta Editoria Adjunta, a fim de agilizarmos o processo de editoração. O prazo fixado para recebimento dos artigos, tendo em vista os procedimentos técnicos exigidos, tem como limite o dia 30/abril/95. Insistimos nesta data, a fim de garantirmos a publicação da Revista até o IX CONBRACE, para o que contamos com a compreensão dos nossos associados. Solicitamos, ainda, às Coordenações de Cursos de Pós-Graduação em Educação Física que nos enviem os resumos de teses e dissertações apresentadas, conforme as normas de publicação da Revista, para que possamos veicular/socializar estes conhecimentos produzidos em nossas instituições de ensino superior.

Aproveitamos o momento para estendermos, a todos os sócios, convocação no sentido de que estejamos todos engajados na construção permanente da legitimação científica da nossa entidade, assim como atentos para a participação crítica nos projetos políticos que regem os destinos do país.

*Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física
- Editoria-Adjunta da RBCE -
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Desportos - Campus/Trindade
88.010-970 - Florianópolis/SC*

A EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DE FORMA*

Luiz Carlos Rigo**

UNITERMOS: Educação/trabalho,
Educação Física/Esporte,
Aptidão Física,
Pseudoconcreticidade.

RESUMO: O presente texto se propõe a analisar criticamente os objetivos "oficiais" designados para a Educação Física Escolar, após 1970, mais propriamente a questão da Aptidão Física e da Iniciação Esportiva, suas concretizações, suas conseqüências, bem como sua contextualização no universo maior da política educacional implementada no país neste período.

INTRODUÇÃO

Este estudo nasceu de uma preocupação que me acompanhou, ao longo da minha formação acadêmica, e diz respeito às relações, historicamente estabelecidas, entre a Educação Física,¹ e a educação, ou melhor, a pedagogia, a princípio enquanto, "teoria da educação". Isto, porque como reclama Guiraldelli Jr. (1990) "a pedagogia e a educação física formam uma curiosa espécie de irmãs siamesas. A princípio, não poderiam viver separadas, todavia, no cotidiano tendem a não cruzar olhares" (:1).

Partindo desta relação no mínimo "mal - resolvida", observamos que, geralmente, a educação física ou "foge" da sua vinculação com a pedagogia ou, por outro lado, em alguns momentos, sob uma visão bastante linear e mecânica procura buscar nesta respostas prontas, imediatas, que, nem sempre respeitam suas peculiaridades. Ou ainda, costuma reduzi-la a modelos e estilos de ensino, tratando-os enquanto uma teoria pedagógica, capaz de orientar

as práticas da Educação Física. Prestando atenção para estas limitações optamos por tentar clarear alguns pontos, que julgamos não estarem ainda totalmente resolvidos, referentes a relação que existiu, ou que possa existir, entre a Educação Física e a Pedagogia Tecnícista.

Entre outras preocupações podemos aqui adiantar algumas questões norteadoras, que serviram de auxílio para este estudo, tais como; *Em que sentido os objetivos próprios para a EF, deste momento, se diferenciavam, ou não, dos objetivos maiores da política educacional tecnicista? Quais os vínculos que poderiam existir entre eles? Quais foram as principais conseqüências produzidas por estes, tanto para a educação, como para a EF?*

A opção por privilegiarmos a reflexão da proposta tecnicista, principalmente, a partir de seus objetivos, se justifica por pensarmos com Triviños (1988), quando este salienta que a partir deles se coloca uma via indicada para investigarmos as propostas educacionais, pois geralmente, estes contém os interesses prioritários de cada proposta.

* Artigo referente a dissertação de mestrado. "A Pseudoconcreticidade da Esportivização Escolar ou... A Educação Física Fora de Forma (1993 UFSM).

** Professor Ms. da ESEF/UFPEL.

¹ O termo Educação Física no decorrer deste estudo será utilizado em seu sentido "restrito" como aponta Bracht (1992). Ou seja, para designar aquelas práticas corporais sistematizadas que ocorrem apenas, dentro da instituição escolar.

Para nos ajudar a pensar esta problemática, além de estudos da área da educação e da Educação Física, que tratam do assunto, utilizamos também, a nível ilustrativo, a contribuição de determinados documentos.

Quanto a estruturação o trabalho ficou composto por duas grandes partes. Num primeiro momento, enfocamos a contextualização e a análise crítica da proposta educacional tecnicista restringindo-se ao âmbito da educação apenas, para num segundo momento abordarmos as peculiaridades da Educação Física porém aqui, procurando tecer relações com o que analisamos na primeira parte.

O MOMENTO HISTÓRICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA TECNICISTA NO BRASIL

Subsidiando-nos em alguns estudos da história da educação, procuraremos tecer um breve panorama do contexto histórico de implementação da política educacional Tecnicista no Brasil. Ghiraldelli Jr. (1990), por exemplo salienta que, apesar de alguns princípios desta pedagogia, já se fazerem presentes em momentos anteriores como na década de 50, será somente a partir de 1964, que a pedagogia baseada nos princípios da teoria geral da administração "*taylor fayol*", tornar-se-á "*proposta oficial do Estado*", para posteriormente ser referendada pelos diversos governos que irão se suceder no poder.

É importante observar que esta "nova" proposta educacional para o país, não acontece isolada. Pelo contrário, surge justamente em um momento em que ocorre toda uma tentativa de reestruturação político-econômica do Estado liberal brasileiro.

Segundo Freitag (1980), neste momento a orientação política e econômica de cunho nacionalista, característica do período anterior, parece não mais satisfazer a classe dirigente. A burguesia no poder opta, então, por afastar-se, explicitamente, das camadas populares, rompendo assim, com as chamadas "*alianças*," que, anteriormente, procurou estabelecer com estas para o fortalecimento da economia nacional, aproximando-se mais do *capital estrangeiro*.

Sobre estes acontecimentos, Freitag (1980) destaca que, a política do período "*frustrou-se quando a burguesia nacional sentiu que, em sua aliança com as classes populares poderia perder o controle do*

processo reformista," onde, o maior medo da burguesia era que, "*este nas mãos de setores populares, poderia desembocar em transformações estruturais, incompatíveis com a própria sobrevivência do sistema capitalista*" (:79).

Com o medo da burguesia de perder o controle das reformas, somava-se a pressão, exercida pelo capital estrangeiro, que procurava consolidar sua força junto à economia nacional, o que colocou as elites dirigentes diante de um impasse decisivo, obrigando-a fazer uma opção:

"ou em termos de uma revolução social econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham a sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional" (Romanelli 1979).

A autora anteriormente citada, procura deixar claro que, as elites do movimento de 64 optaram pela segunda alternativa. Freitag (1980), ao comentar esta escolha salienta que a mudança principal deu-se basicamente, pela passagem de um modelo econômico por ela denominado de: "*substituição das importações*", onde qual vigorava desde 1929, e se caracterizava pela diversificação e fortalecimento da indústria nacional, para um modelo, por ela definido de: "*internacionalização do mercado interno*". Este modelo caracterizava-se pela supremacia do capital internacional no controle do setor econômico do país.

É neste contexto maior de "*internacionalização do mercado interno*," que ocorre a oficialização da política educacional tecnicista, como proposta básica do Estado, para a educação do país. Na tentativa de clarearmos um pouco, as possíveis inter-relações entre estes fatos, iremos destacar e analisar os objetivos oficiais norteadores para a política educacional deste momento.

Baseando-se em documentos do MEC, Freitag (1980) salienta como os objetivos da política educacional para o ensino médio, naquele período, foram colocados de forma bastante clara pela lei 5692/71, e reforçados pelo parecer de número 75/76, de 1971. Os principais objetivos para o primeiro e segundo graus, destacados pela autora são os seguintes:

- 1) *mudar o curso de uma tendência da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta, não apenas de um ramo*

de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim, de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade.

- 2) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando, em número suficiente e em espécie necessária, o quadro de recursos humanos, de nível intermediário, de que o país precisa. (Mec. apud. Freitag, 1980).

É pelas intenções explícitas nos objetivos anteriormente descritos, tais como, “a qualificação para o trabalho,” e a “preparação de profissionais qualificados, que atendessem a necessidade do mercado de trabalho”, que os idealizadores da proposta educacional procuraram pelo menos a nível do discurso, justificar e inserir a educação, nos rumos escolhidos, para promover o desenvolvimento econômico do país, ou seja, o da “internacionalização do mercado interno.” Com isto, não apenas a educação de primeiro e segundo graus mas, inclusive, a reforma universitária, bem como os próprios projetos de alfabetização de adultos, como o Mobral, passaram a ser orientados por um fio condutor comum, que procurava vincular, de forma imediata, toda a educação ao tão propagado “desenvolvimento nacional”² (Romanelli 1979, Freitag 1980).

Com a intenção de compreender, um pouco melhor, as origens desta política educacional, bem como discernimos, até que ponto esta proposta conseguiu, ou não, ser capaz de concretizar os objetivos por ela divulgados, no próximo item iremos apresentar e discutir alguns princípios básicos da teoria, que subsidiaram a elaboração e a implementação da política educacional deste período.

APROXIMANDO-SE DA TEORIA

Machado (1989), em seu livro “Educação e divisão social do trabalho”, destaca como sendo três as teorias sociais que sustentam a política educacional tecnicista: A Teoria Estrutural Funcionalista, a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Modernização.³ Aqui, em

virtude dos objetivos desta análise, nosso olhar voltar-se-á para a presença da Teoria do Capital Humano (TCH) na educação.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DA TCH

Nas obras de T. Schultz, mais propriamente em “O Capital Humano” (1971) e em “O Valor Econômico da Educação” (1967) podemos encontrar uma tentativa de sistematização significativa do conceito de capital humano e suas relações com a educação.

Schultz, utilizando-se de conceitos-chave como, “mutações tecnológicas”, “diversidade e heterogeneidade” nas formas de capital, questiona a visão clássica da economia que, segundo ele, veicula uma concepção homogênea e única de capital, bastante limitada. Este autor então, levanta a tese da necessidade de ampliação do conceito tradicional de capital. Nesta, deveriam ser incluídas, como formas de capital, os investimentos feitos no homem, criando assim, o que ele denominou de “Capital Humano” o que acaba por criar, duas categorias distintas de capital: o humano e o não humano. Para ele, esta distinção é real e, analiticamente, fundamental.

Esta proposta de “elasticidade” de Schultz, de certa forma, acaba por considerar todos os homens como uma espécie de capitalistas em potencial, independente das suas origens sociais, por serem estes, proprietários de seu capital “humano”. A partir desta visão, Schultz defende que os investimentos feitos no capital humano constituam-se em “um fator capital para reduzir a desigualdade na distribuição da renda pessoal” proporcionando a ascensão social individual, bem como ocasionando o desenvolvimento dos países poucos desenvolvidos pois, estes investimentos, se caracterizam como “uma das fontes do crescimento econômico”.

Preocupado em qualificar e consolidar a sua tese da valorização do “capital humano” Schultz procura buscar, na educação, o toque qualitativo para sua proposta. Para ele a função primordial desta constitui-se na “preparação”, no polimento, do capital humano. Esta concepção de educação, que

² Maiores considerações sobre a política educacional deste período podem ser encontradas em livros como: Educação no Brasil anos 60: O pacto do silêncio de Fazenda Ivanir. E História da educação brasileira: A organização escolar, de Ribeiro M. L.

³ Machado salienta ainda, que esta divisão é apenas “aparente”, visto que, estas três teorias formam um bloco teórico único “pela mesma origem epistemológica o positivismo filosófico” (1989 p.89).

permeia toda a política tecnicista, pressupõe uma certa linearidade, uma vinculação imediata entre trabalho-educação-retorno salarial.

AS PRINCIPAIS CRÍTICAS FEITAS A UMA VISÃO MESSIÂNICA DA EDUCAÇÃO

Utilizando-nos da bibliografia nacional concernente a essa problemática, optamos por destacar três enfoques, que ao nosso ver, mais se preocuparam em analisar, criticamente, a influência da Teoria do Capital Humano na educação brasileira.

A primeira das abordagens pode ser representada pelas análises de Wagner Rossi (1980) e Bárbara Freitag (1980) em seus livros: *"Capitalismo e Educação"*, e *"Escola Estado e Sociedade"*, respectivamente.

Nestas obras, é destacado o papel da escola burguesa, tanto na, *"formação de exército de reserva qualificado"*, como na *"fabricação de mão-de-obra qualificada"*, para tentar demonstrar que, ao contrário do que divulgam os princípios da TCH, o papel central destacado pela maioria das escolas, no sistema capitalista, não se encontra em proporcionar condições para o trabalhador, qualificar-se e ascender-se socialmente, mas sim, em procurar formas que sejam capazes de contribuir para que o capitalista aumente seus lucros. Rossi expressa tal compreensão crítica quando denuncia que: *"sob o capitalismo, a educação cria condições para melhor aproveitamento da mão-de-obra pelo capital, mais qualificada e disposta a aceitar a hierarquia controladora na empresa, a mão-de-obra cumpre seu papel de função do capital do sistema"*.

As análises feitas por Rossi e Freitag, parecem deixar transparecer uma visão, onde a escola burguesa, não só é capitalista, como desempenha dentro do sistema, uma função econômica estratégica, ou seja, a de *"reproduzir de forma mais direta, a força de trabalho e as relações de produção"* (Freitag 1980, p. 8). Assim, para estes autores, é para estes fins, que os princípios da TCH procuram direcionar a educação, e não para os interesses dos trabalhadores.

A segunda contribuição crítica aos princípios norteadores da TCH, quanto à questão das relações entre escola, trabalho produtivo e retorno salarial, encontra-se em Salm (1980), em seu livro, *"Escola e Trabalho"*. Um dos argumentos centrais desse autor é de que, tanto os adeptos da TCH, como seus

críticos tem partido de um princípio comum, o qual ele discorda: aquele que pressupõe um vínculo direto da escola com o trabalho produtivo, onde esta, passa a ser vista, como economicamente, importante para a sustentação do capitalismo.

Este autor, baseado em Marx, destaca, que a tendência da evolução do modo de produção capitalista, ao contrário do que muitos podem pensar, não está em buscar, na escola, o local básico para a *"qualificação,"* necessária de seus trabalhadores. Para Salm, *"é na base técnica do capital que Marx vai buscar a gênese do axioma da perfeita mobilidade e homogeneização do trabalho, jamais na escola."*

A partir dessa análise identifica, intrínseco, no próprio seio da produção, no processo de trabalho, o local, que o capitalismo avançado elege para realizar as condições mínimas de qualificação necessárias, para sua manutenção e reprodução. Sendo assim, o papel da escola, para Salm situa-se a nível super-estrutural, no âmbito ideológico - político apenas, e não a nível econômico, como prega a TCH e algumas críticas feitas à ela.

Salm, com esta opção, ao contrário do que pregam a TCH, e as críticas de Rossi e Freitag, defende o argumento, que *"nem a escola é capitalista, nem o capital precisa dela, para preparar o trabalhador,"* ou seja, economicamente, o capitalismo *"prescinde da escola"*.

Uma terceira alternativa de análise crítica das *"teses"* da TCH junto a educação, se encontra no livro, *"A produtividade da escola improdutiva"* de Frigotto (1984). Neste livro, o autor procura fazer um resgate do acúmulo existente sobre esta problemática no meio educacional. Em relação às teses levantadas por Salm, Frigotto admite que as mesmas trouxeram contribuições significativas, para o discernimento de algumas questões importantes, como por exemplo: o questionamento e discordância dos princípios de linearidade e de vinculação imediata, entre a escola e a qualificação para o trabalho. Porém, Frigotto salienta que, junto com as contribuições, o estudo desenvolvido por Salm contém, também, sérias *"limitações"*, ou ao menos, conclusões apressadas, que precisam ser melhor discutidas.

Para Frigotto, situar o papel da escola exclusivamente a nível ideológico-político (superestrutura), excluindo-a da manutenção, e da reprodução econômica do sistema capitalista, acaba por pressupor uma separação estanque, não dialética, entre superestrutura e infra-estrutura impossibilitando abarcar a tota-

lidade e a complexidade, que envolve a sustentação e reprodução do modo de produção num sistema capitalista moderno.

Utilizando-se de conceitos como os de "trabalho coletivo", "mediação," entre escola e sistema produtivo, Frigotto procura mostrar, que se tomarmos;

"a prática escolar como uma prática social cuja função não é a de reprodução de um saber específico, mas pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações."

podemos ver que esta prática "guarda uma relação efetiva com a estrutura econômica-social capitalista." (:79). Para o autor se observarmos e considerarmos as devidas "mediações," que o modo de produção capitalista mantém com as diversas instituições do sistema, as quais, podem não ser "necessariamente produtivas"; veremos que a escola não se situa totalmente à margem do sistema produtivo. Pelo contrário, podemos dizer que, além do seu papel ideológico-político, ela também mantém relações econômicas mediatas, significativas, para a manutenção e reprodução também do capitalismo desenvolvido.⁴

Frigotto, ainda na obra supracitada, analisa também, a concretização e as conseqüências oriundas dos objetivos veiculados pela política educacional tecnicista, apontando para a possibilidade das teses da TCH, objetivadas pela Pedagogia Tecnicista, não terem passado de uma grande farsa, de um truque.

Para esse autor, os objetivos legais desta política educacional, que pregavam a preparação para o trabalho, na realidade funcionaram como uma espécie de "testa de ferro", de "jogo de fuz de conta". Essa lógica visava esconder outros interesses, objetivos não revelados, entre eles, a disseminação de valores liberais importantes para aquele momento, tais como: o individualismo, a crença no mérito individual, como meio para a ascensão social, com isto, desconsiderando as diferenças sociais de classe.

Todos estes "paradoxos", entre objetivos explicitados e não explicitados, trazidos pela política educacional implementada após 1964, faz com que nos aproximemos mais das observações levantadas por Frigotto, do que das "teses" colocadas por Rossi e Freitag onde, toda a escola "prepara, tecnicamente, mão-de-obra para o capitalismo" ou mesmo por Salm, de que, economicamente, o "capitalismo prescinde da escola".

Neste contexto histórico parece, que um dos principais papéis da escola brasileira, quanto a "sua produtividade para a manutenção das relações sociais de produção, se materializam, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e no seu caráter anacrônico" (Frigotto 1985). Sendo assim, uma das mais significativas conseqüência trazida pela política educacional tecnicista, parece mesmo ter sido a desqualificação da escola.

A partir dessa lógica, o fracasso da escola, principalmente pública, pode ter sido visto por alguns, com bons olhos, já que poderia servir a determinados interesses.

No que se refere às particularidades da EF, dentro do contexto político educacional anteriormente caracterizado, acreditamos, que algumas questões peculiares podem ser levantadas visando auxiliar a discussão. Questões como: até que ponto as reformas da política educacional após 64, atingiram, ou não, a especificidade da EF? Os objetivos prioritários divulgados pela política educacional deste período, que foram anteriormente discutidos estendem-se para a EF? E, por último, quais as principais conseqüências, resultados pedagógicos para a EF, oriundos das mudanças e redefinições políticas educacionais daquele momento?

A PSEUDOCONCRETICIDADE⁵ DA ESPORTIVIZAÇÃO ESCOLAR

A Legalização da Esportivização da Educação Física

Para investigar algumas questões pertinentes a EF, no período hegemônico pela pedagogia tecnicista, optamos por buscar em alguns documentos indicativos, subsídios para tal investigação.

⁴ Para uma leitura mais detalhada sobre estas relações entre outros autores indicamos a leitura de Enguita M. (1989) *A face oculta da escola* e Giroletti D. (1991). *Fábrica, convento, disciplina*.

⁵ Termo utilizado por Kosik K. em (1976) para aquelas "posições" que não conseguem ultrapassar "o aparente dos fenômenos, visualizando-os, sempre de forma ambígua, com um duplo sentido composto por um "claro-escuro" "verdade - engano", ou seja que é mas não é.

O decreto lei número 69.450, de 01/11/71, no seu artigo terceiro destaca: "*a Educação Física desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracteriza-se por:*

I. No ensino primário, por atividade física de caráter recreativo, de preferência, as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, do senso moral e cívico, além de outras, que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II. No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento, integrado, de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas, dos indivíduos possibilitando-lhes, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, a aquisição de novas habilidades, de hábitos sadios.

III. No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente, as que conduzem a manutenção e aprimoramento da aptidão física, a conservação da saúde a integração do estudante no campus universitário, a consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

- 1. A Aptidão física constitui-se a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, no nível dos estabelecimentos de ensino.*
- 2. A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída, na programação de atividades, a iniciação desportiva.*
- 3. Nos cursos noturnos, de ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga a do ensino superior.*

Neste estudo, desejamos chamar a atenção para duas indicações, que orientam a definição dos objetivos para a EF.

A primeira refere-se ao direcionamento da EF para a aquisição da aptidão física e, a outra, diz respeito a presença do esporte na EF, mais propriamente, a orientação desta a partir da quinta série para a "*iniciação esportiva*".

A partir destas duas orientações, a aptidão física, freqüentemente, passou a ser divulgada enquanto sinônimo de saúde. O esporte por sua vez, talvez em virtude dos efeitos fisiológicos que sua prática era capaz de proporcionar num primeiro momento, passou a ser visto, e divulgado por muitos, como o meio mais indicado para se atingir a tão propagada "*saúde*" ou melhor, *aptidão física*.

Porém, como o esporte moderno,⁶ neste momento, já apresentava uma posição de destaque perante outras práticas corporais, bem como nos próprios meios de comunicação, aos poucos, de certa forma acabou se sobrepondo, inclusive à própria prioridade legal da aptidão física na Educação Física,⁷ prioridade esta, que auxiliou a construção da idéia de um binômio único, envolvendo Educação Física/Esporte ou, até mesmo, em outros momentos, fazendo com que estes dois fenômenos fossem entendidos como sinônimos.

Esta compreensão estreita de Educação Física, como sinônimo de esporte, pode ser identificada em alguns momentos da própria legislação. Na Lei 69450\ 1971, em seu artigo nono, que trata da questão da compensação e do controle, torna público que:

"A participação do estudante de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como em sua fase preparatória, será considerada atividade curricular regular para efeito de assiduidade em Educação Física".

A ação governamental para incentivar a influência do esporte na Educação Física, não se limitou ao campo das normas e concessões legais. Visando

⁶ O termo Esporte Moderno está sendo utilizado aqui para definir aquelas práticas "esportivas" oriundas a partir do século XVIII, praticamente junto com o desenvolvimento da sociedade industrial. Outras considerações sobre este termo ver o texto: *A gênese do Esporte Moderno*. Grieswelle. D. 1978. traduzido para o português por Bracht. V.

⁷ Esta supremacia da esportivização sobre a aptidão física, ao meu ver pode facilmente ser percebida na grande maioria das aulas de Educação Física. Quando, por exemplo pela seletivização vemos as intenções voltarem-se apenas para um pequeno grupo, fazendo com que nem a preocupação com a própria aptidão física permaneça para com os demais.

colocar em prática esta intenção, em 1975, com base na lei 625/75, e subsidiando-se nos dados apresentados pelo “*Diagnóstico da Educação e Desporto*”, de 1969, foi elaborada pelos órgãos do governo, a “*Política Nacional de Educação Física e Desporto*”, a qual, juntamente com o PNED (“*Plano Nacional de Educação Física e Desporto*”) de 1976, tinha a “*finalidade de definir a ação do Ministério na área da Educação Física e Desporto*” (Mec. p.21, 1976). Em ambos, facilmente podemos encontrar viesses e citações que facilitam, ou mesmo incentivam, e fortalecem a posição do esporte, enquanto fio condutor para a Educação Física.

Em virtude destes acontecimentos, a partir do final da década de 60, começa a se solidificar, na Educação Física brasileira uma proposta pedagógica, que tem como referencial principal, o esporte de alto rendimento. Este movimento ocasionou a formação do que Ghiraldelli Jr. (1988) denominou de “*pedagogia competitivista*”, Betti (1991) preferiu chamar de “*o método esportivo*” ou “*o paradigma esportivo na educação física*”, a qual, aqui optamos por tratar como sendo a “*Esportivização da Educação Física*”.

A Educação Tecnícista “está” para o Trabalho, assim como a Educação Física “está” para o Esporte

Tendo como base as indicações anteriores vimos, que os objetivos principais da política para a Educação Física após os anos 60, estiveram vinculados mais diretamente, ao Esporte de Alto Rendimento (EAR),⁸ do que propriamente à “preparação para o trabalho”, fio condutor central da política educacional brasileira deste período.

Esta constatação inicial, afasta, totalmente, a Educação Física da orientação seguida pela política educacional deste período? Tal conclusão pode ser um tanto precipitado. Levando em consideração questões como as levantadas por Rigauer, citado em Bracht (1988), onde a partir da explicitação de inúmeras características similares entre EAR e trabalho industrial, ele aponta para a tese da similaridade, da afinidade entre estes dois fenômenos, podemos indicar, que a maior aproximação da Educação Física, com o Esporte de Alto Rendimento não

significa, necessariamente, um afastamento absoluto, desta da esfera do trabalho. Pelo contrário, evidencia inclusive uma certa aproximação.

A tese da afinidade entre esporte e trabalho, proposta por Rigauer, também pode servir para nos auxiliar a discernir como a partir da sua própria especificidade, a Educação Física procurou enquadrar-se nos objetivos gerais da política educacional pós 64, reproduzindo o ideário do trabalho, através da divulgação de princípios como os do rendimento, da competitividade, do esforço individual, da ascensão pelo mérito próprio e outros mais, inteligentemente mediado pelo Esporte de Alto Rendimento.⁹

Além dos valores similares existentes entre esporte e trabalho, alguns princípios da Teoria do Capital Humano, que justificaram a proposta tecnicista podem, também, serem identificados no âmbito da própria Educação Física Esportivizada, como é o caso do discurso da ascensão social pelo mérito individual, independente da origem social. Senão, vejamos o que explicita a política nacional para a Educação Física e desportos de 1970:

“uma política adequada à realidade representa, além disso, um dado a mais na produção de justiça social, pelo caráter democrático inerente à ascensão do talento desportivo, que encontra condições para revelar-se, independente de prestígio, nível de renda, ou relação de poder” (:27).

O “*idealismo*” presente na citação anterior, de certa forma, nos remete à importância da denúncia feita por Brohm (1970:23), quando adverte, que muitas vezes, “*La jerarquia tiende a convertirse em uma forma pura aparentemente abierta a todos, em virtud del mérito, pero em realidade oculta su contenido profundo: La desigualdad de los individuos*”.

A Educação Física “Fora de Forma”

Dando continuidade ao paralelo que vínhamos procurando estabelecer entre a Educação Física Esportivizada e a política educacional tecnicista, nesse momento, nosso olhar voltar-se-á para as possíveis relações presentes na materialização dos objetivos destas propostas.

⁸ Este termo será aqui utilizado para designar aquelas manifestações esportivas, em sua grande maioria já profissionalizadas, que possuem como objetivo principal a busca do rendimento máximo, do melhor resultado.

⁹ A respeito das similaridades de valores que se fazem presente tanto no EAR, bem como no trabalho industrial, ver ainda Bruns, H. em O corpo parceiro e o corpo adversário cap. 4.

Anteriormente, destacamos as contradições existentes na Pedagogia Tecniciста entre objetivos oficiais e sua real concretização. Quanto a concretização dos objetivos da Educação Física Esportivizada, (aptidão Física e iniciação esportiva) nos parece, que também existem alguns paradoxos, que merecem ser analisados.

Começaremos por destacar estes paradoxos, observando as diferenças exorbitantes existentes, entre a realidade das instituições escolares (principalmente as públicas), e a realidade dos "clubes" ou outras instituições, que genuinamente, trabalham com o Esporte de Alto Rendimento e serviram de inspiração para a Educação Física Esportivizada.

Partindo dos aspectos infra-estruturais (espaço físico, materiais, etc...) e, passando pelo próprio "tempo" necessário (número de seções semanais), onde nos treinamentos de atletas, mesmo iniciantes, muitas vezes, esse tempo chega a ser diário, vemos que há uma distância muito grande entre as três seções semanais de aulas de Educação Física, numa quadra aberta, de cimento, e a iniciação de atletas em clubes, ou mesmo, nas escolinhas esportivas.

A distância aumenta ainda mais, se tomarmos como base, para comparação, o Esporte de Alto Rendimento já profissionalizado, onde além das questões infra-estruturais, devemos considerar, também, os recursos humanos envolvidos. De forma bastante diferenciada da realidade escolar temos aqui, o estabelecimento de relações entre técnicos e atletas até mesmo a nível individual. Além disto, cabe destacar, que diferentemente da Educação Física Esportivizada encontramos no âmbito do Esporte de Alto Rendimento, a presença de vários outros profissionais, especialistas, além do técnico, como médicos, psicólogos, nutricionistas, preparadores físicos, massagistas, todos envolvidos e preocupados com o treinamento dos atletas.

Somando-se aos fatores anteriormente destacados, devemos considerar ainda, às relações diferenciadas, travadas pelos dois fenômenos, com a ciência e à tecnologia. Se, por um lado, o Esporte de Alto Rendimento se utiliza, cotidianamente, das novas invenções tecnológicas, de novos materiais, cada vez mais sofisticados e mais complexos visando índices melhores, por outro lado, o máximo de tecnologia,

que chega até as aulas de Educação Física são "varas de bambu", ou seja, ela está, praticamente impossibilitada de acompanhar, no mesmo ritmo, as evoluções tecnológicas do Esporte de Alto Rendimento.

Todos esses fatos ilustrativos, evidenciam a real distância entre o Esporte de Alto Rendimento e a Educação Física Esportivizada, distância esta, significativa para ilustrar porquê os objetivos divulgados pela Educação Física Esportivizada encontram sérias dificuldades para se materializarem na prática escolar

A forma que foram contextualizados os objetivos da Educação Física Esportivizada, com a realidade escolar ilustra o descompasso, também a nível específico da Educação Física, entre os objetivos oficiais explicitados em lei e sua concretização. A aptidão física e a iniciação esportiva, ao constituírem-se em parâmetros para a prática pedagógica, parecem mesmo, terem se limitados a um mero simulacro, uma mera imitação. Assim, o que realmente a Educação Física Esportivizada conseguiu concretizar, foi a introjeção dos códigos, valores e ideário do Esporte de Rendimento nas suas práticas escolares, reforçando o que Bracht (1992), já havia denunciado como a "perda da sua autonomia pedagógica".¹⁰

Apesar das evidentes contradições a proposta da esportivização da Educação Física insiste em sobreviver e, para muitos professores e profissionais da área, os objetivos da aptidão física e da iniciação esportiva continuam sendo os únicos visualizados.¹¹ Vejamos por exemplo, o que diz parte do discurso do secretário da SEED, Alfredo Nunes, por ocasião da abertura do XVII JEBS, em 1988, no Maranhão ao fazer referência ao papel destes:

"eu entendo os JEBS como um instrumento revelador de talentos. Assim sendo, já entregamos a coordenação técnica das competições, às suas confederações específicas. Estamos com elas nos JEBS com seus observadores, técnicos de esportes, cronometristas, apontadores, fiscais, árbitros, enfim, porque, constatado por eles o potencial dos atletas, os seus dirigentes poderão investir no talento, trabalhar o futuro jovem campeão. Desta maneira, neste trabalho técnico criterioso e conjunto, poderemos ter em breve, novos campeões, revelação de valores". (Revista XVII JEBS, 1988, p.3).

¹⁰ Sobre esta questão podemos encontrar maiores considerações em Bracht (1992).

¹¹ Sobre a atual permanência dos princípios da esportivização na Educação Física, ver o livro Educação Física uma abordagem fenomenológica de Wagner W. M. Neste, através de uma pesquisa o autor evidencia como a Educação Física ainda se mantém presa aos valores do esporte de alto rendimento.

Os jogos escolares representam a síntese da política esportivizante da Educação Física, podendo inclusive, serem considerados a "*menina dos olhos de ouro*" desta proposta. A sua simples existência já seria suficiente para evidenciar a permanência do ideário do Esporte de Alto Rendimento dentro da Educação Física. As palavras do secretário da SEED não deixam dúvidas, os princípios do modelo "Pirâmida",¹² perpassa todo o seu discurso.

Esta compreensão contribuiu para que fosse construída, a nível escolar, o que Marau apud Kunz (1989) denominou de "*tendência de seleccionamento*". Esta parece se originar a partir do momento em que os adeptos da esportivização, ao se depararem com as contradições da realidade, ao invés de procurarem as origens destas, preferem buscar alternativas paliativas, atalhos momentâneos. Dessa forma, geralmente, optam por concentrar, antidemocraticamente, os poucos recursos humanos e materiais existentes nas escolas, apenas para uma elite, os mais "*talentosos*".

Esta opção elitista e discriminatória, de priorizar alguns, em detrimento da grande maioria, contribuiu para o estabelecimento, no interior da Educação Física, de uma espécie de "*dupla pedagogia*" pela qual, um grupo de alunos, minoritários, estão submetidos à uma proposta inspirada no EAR, enquanto o "restante", que é a maioria é desconsiderada pela escola. Para estes, predomina um espontaneísmo, que se assemelha a uma "escola nova desqualificada".¹³

Este dualismo, aparentemente paradoxal, nos faz lembrar as críticas feitas por Baudclot e Establet ainda em 1976, na obra "*A escola capitalista na França*", quando denunciaram o sistema educacional francês, por manter em seu interior, uma dupla rede de ensino, pela qual, a escola contribui para reproduzir a divisão social. Qualquer semelhança com a Educação Física brasileira atual será mera coincidência?

Dentro da linha de pensamento tecida até o momento, para melhor compreender a situação da Educação Física no contexto enfocado, duas observações se fazem necessárias: primeiro, devemos ter a "*sutileza*" de perceber que: principalmente pela

influência do viés da "*esportivização*" e da "*Aptidão Física*", a Educação Física apresenta determinadas características um tanto peculiares, que muitas vezes a diferenciam do restante do contexto educacional. Segundo, por mais significativa que possa ser a sua especificidade, devemos estar atentos para visualizar, que esta, seja de forma mediata, e/ou imediata, mantém vínculos, relações, que perpassam e a entrelaçam com e, aos princípios maiores da política educacional deste momento.

A análise que efetuamos, teve como fio condutor principal, o questionamento e a crítica "contudente", da proposta que aponta para o EAR a "*aptidão física*", como objetivos para a Educação Física. Porém, com isto não pretendemos acenar para uma possível desvinculação absoluta entre Educação Física e Esporte Moderno. O que, acreditamos que se faz necessário é repensar esta relação a partir de outros princípios, com outros objetivos, que não estejam necessariamente submetidos ao Esporte de Alto Rendimento.

"Não me venha com conclusões a única conclusão é morrer" (Fernando Pessoa)

JOGANDO O ESPORTE NA ESCOLA

Quanto a possibilidade de revermos as relações da Educação Física com o Esporte Moderno, acredito que teses como as levantadas por Brodman (1985) e Bracht (1991) que indicam como perspectiva para a Educação Física a esfera do "*não-trabalho*", do lazer, podem nos trazer contribuições interessantes. Estes autores destacam a falência da Educação Física inspirada no ideal do EAR, ou seja, do trabalho característico de nossa sociedade, e apontam para a possibilidade desta buscar na esfera do "*tempo-disponível*", a justificabilidade, a "*legitimidade*", o seu sentido enquanto disciplina curricular.

Sobre a importância do lazer, inúmeros autores têm se manifestado Marcelino N. C. (1987 - 1990) por exemplo, fala da sua íntima e recíproca relação com a educação. Já Crespo (1991), salienta que "*as atividades de lazer "Têm uma grande importância na estruturação de uma nova sociedade, facilitando uma profunda mudança de mentalidade"*.

¹² Termo utilizado para definir um princípio básico da proposta da esportivização, que pressupõem ser o EAR o ápice da pirâmide, enquanto as demais práticas corporais, como a Educação física e o Esporte de Lazer formariam a base da pirâmide servindo de meio, de sustentação para o EAR. Sobre isto ver também Betti (1991) Educação Física e Sociedade.

¹³ Este termo foi colocado entre aspas porque o utilizei para identificar uma realidade que é muito mais uma consequência, um "resíduo" da proposta esportivizante, do que propriamente uma prática pedagógica com referência nos princípios clássicos da Escola Nova.

Procede salientar, que pensar a Educação Física a partir da esfera do lazer, não significa tornar essa premissa apenas mais um corriqueiro "jargão", como: "esporte é saúde, é educação". É importante, que se visualize as necessidades prementes de mudanças radicais, que esta opção impõe. Ela leva-nos inclusive a "implodir", com os objetivos da "aptidão Física" e da "iniciação Esportiva", "que atrelaram a Educação Física ao Esporte de alto rendimento e, aponta para a necessidade de visualizarmos novos objetivos, que possam enriquecer o esporte de lazer.

A mudança do referencial maior dos objetivos faz com que questões como a separação por sexo (sexismo), "a tendência de selecionamento", "a tendência a instrumentalização", a "Tendência a Especialização",¹⁴ a própria aptidão física, a aprendizagem do gesto técnico como fim principal, a lei do "levar vantagem em tudo", nas competições, e outro resquícios questionáveis do Esporte de Alto Rendimento cedam lugar para preocupações como: A co-educação, a participação, o prazer, a criação, a fantasia, a imprevisibilidade, o desejo e a alegria.¹⁵ Ou seja, a Educação Física ao tematizar em suas aulas, o Esporte Moderno, deve preocupar-se em resgatar e valorizar neste, as características do "jogo", do universo lúdico, que de alguma maneira ainda sobrevivem, mesmo timidamente, dentro dele. Até porque, como indica Santim (1994, p.65) foi pela influência "da razão instrumental que o esporte se afastou de suas raízes lúdicas para entregar-se de corpo e alma à ideologia da ordem social industrial."

Ao meu ver é a procura desta, "ligação", ou melhor, desta espécie de ponto de interseção, que envolve o Jogo e o Esporte moderno, onde visualizo um dos princípios fundamentais, para repensar a abordagem do esporte na escola. Até porque, como destacamos anteriormente, quanto mais o Esporte Moderno se afasta do jogo, mais ele absorve características questionáveis, e mais difícil se torna de ser abordado nas aulas curriculares de Educação Física.

Nesta, outra compreensão do como tratar o "Esporte Moderno", as preocupações eminentemente de ordem técnica, a respeito do "saber fazer", perdem espaço para intenções mais amplas como por

exemplo, a preocupação em atingir, ou melhor "afectar"¹⁶ o aluno com nossa aula. Com isto, a própria hegemonia das aulas práticas pode ser superada, enquanto os surrados "educativos", "que mais se assemelham a "(des) educativos", principalmente pelos seus altos teores de chatice, e descontextualização com a realidade escolar, não mais satisfazem. Coloca-se a necessidade de valorizar a capacidade do professor ousar, de pensar outras técnicas e estratégias metodológicas capazes de melhor abarcar a esfera subjetiva que permeia sua aula.

Dentro da esfera do lazer, a preocupação e a atenção também devem estar presentes, principalmente, porque a sociedade moderna a partir de seu suporte instrumental, freqüentemente procura transformar o lazer em mais um "puro resíduo, condicionado pelo trabalho,... Mercantilizando a própria idéia de lazer "(Crespo 1991).

Para tentarmos evitar esta "mercantilização", no nosso caso do Esporte de lazer, as contribuições levantadas por Brodtmann, Trebbles apud Kunz (1992) podem também nos auxiliar. Neste texto o autor destaca que uma proposta de Educação Física que se pretende crítica e autônoma, e que têm a pretensão de "compreender", o fenômeno esportivo em uma dimensão mais ampla, deveria orientar suas relações com o esporte no sentido de atender não apenas a um "interesse técnico", como atualmente predomina, já que neste limite "para uma intencionalidade pedagógica da prática do esporte o essencial realmente não fica compreendido", (:2) teríamos que tematizá-lo levando em consideração um "interesse comunicativo" e um "interesse emancipatório".¹⁷

A perspectiva de considerar estes interesses "outros", na tematização do esporte na escola vem no sentido de buscar abarcar, dimensões sócio-culturais do fenômeno, geralmente desprezados tanto nas práticas escolares como nas denúncias científicas que o abordam. Queremos apontar aqui como fundamental a esfera do imaginário social, do lado antropológico do esporte, do lúdico enquanto potencializador de novas relações. Isso tudo indica para a dimensão estética do jogo, que visualiza o "homem em movimento", enquanto centro do processo.

¹⁴ Informações mais detalhadas sobre estas tendências podem ser encontradas no artigo de Kunz E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. (1989).

¹⁵ Em autores como Huizinga (1980) e Santim (1990)(1994) podemos encontrar outros argumentos que evidenciam a importância de resgatarmos o valor destas características junto ao "homem" moderno.

¹⁶ Este termo é retirado por Deleuze da filosofia de Espinosa e trabalhado na obra Conversações (1977).

¹⁷ Sobre estes interesses presentes no esporte ver a síntese comentada de Kunz "compreender o esporte" do artigo de Brodtmann / Trebles Florianópolis, SC, (1992).

Como uma última observação, convém deixar explícito também, que na minha opinião, paralelamente as preocupações vinculadas aos fundamentos teóricos, como; objetivos conteúdo, metodologia, qualquer proposta que se pretenda ser uma alternativa para a Educação Física, não pode eximir-se de considerar também as questões materiais, e salariais, diretamente relacionadas com a qualidade de nossa educação. Até porque, enquanto nossas escolas públicas não ultrapassarem "o reino da necessidade", provavelmente será muito difícil qualquer proposta pedagógica alcançar consideravelmente seus objetivos.

Reivindicar condições mínimas não podem ser confundidas com o que Baudrillard (1975) criticou como sendo a crença na sociedade do "consumo", o "estatuto miraculoso da abundância".¹⁸ Acreditar que no futuro teremos as condições "necessárias" para tratar eficientemente o Esporte de Alto Rendimento em nossas escolas públicas, ao meu ver é fechar os olhos para as críticas que colocam em cheque as teorias que afirmam a possibilidade da abundância material para o futuro. Em plena aproximação do século XXI, com a crise do "socialismo real" e do "estado do bem estar social" continuar indiferente a estas críticas que se colocam, ao meu ver é permanecer preso no século XIX.

BIBLIOGRAFIA

- BAUDRILLARD, J. *A sociedade de consumo*. Lisboa : Edição 70, 1975.
- BETTI, M. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991.
- BRACHT, V. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- _____. *Esporte e Poder*. Palestra proferida no CBCE, Brasília, 1989.
- BRASIL, Presidência da República. Decreto número 69.450/71. IN *Informativo de Ensino do Estado de Minas Gerais*. Ed. Maio, setembro de 1974.
- BROHM, J. M. *Sociologia política del deporte*. IN *Deporte, Cultura i Repression*. Barcelona, Espanha : Ed. Gustavo Gili, 1978.
- BRUHNS, H.T. *O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário*. Campinas, São Paulo : Papirus, 1993.
- CRESPO, J. O Lazer e a Recreação das populações. IN *O Desporto no Século XXI*. Câmara Municipal de Oeiras. Porto, Portugal : 1991.
- DIECKERT, J. et alli. *Elementos e princípios de Educação Física: uma antologia*. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1985.
- ENGUIITA, M. *A face oculta da escola educação e trabalho no capitalismo*. Porto alegre : Artes Médicas, 1989.
- FAZENDA, I. C. *Educação no Brasil anos 60: o pacto da silêncio*. São Paulo : Loyola, 1989.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo : Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo : Cortez, 1984.
- GHIRALDELLI Jr., P. *História da Educação*. São Paulo : Cortez, 1990.
- _____. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo : Loyola, 1988.
- _____. *Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos*. Setembro de 1990 (texto mimeografado). Belo Horizonte : Imprensa Oficial, 1991.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo : Perspectiva, s/d.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1976.
- GIROLETTI, D. *Fábrica, convento, disciplina*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. IN *Revista Contexto e Educação*. Ano 4, número 15, julho/setembro, p.63 à 73. Ijuí, RS : Ed. Unijuí, 1989.
- MACHADO, L. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico-industrial brasileiro*. São Paulo : Cortez, 1989.
- MARCELLINO, N.C. *Lazer e educação*. Campinas, São Paulo : Papirus, 1987.
- MEC. *Diretrizes gerais para a Educação Física, 1980 - 1985*. Brasília, Divisão de editoração, dezembro de 1981.

¹⁸ Sobre as críticas as perspectivas da sociedade da abundância ver Baudrillard, J. *A sociedade de consumo* (1975).

- MEC. Departamento de Educação Física e Desportos. *Lei 6251/75., Política Nacional de Educação Física e Desporto, Plano Nacional de Educação Física e Desporto PNED.* Brasília, 1976.
- NUNES, A. Os JEB's vão revelar talentos. In: *Revista do JEB's.* São Luiz, Maranhão, 1988.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil.* Petrópolis, RJ : Vozes, 1979.
- ROSSI, W. *Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.* São Paulo : Moraes, 1980.
- SALM, C. *Escola e Trabalho.* São Paulo : Brasiliense, 1980.
- SANTI, S. *Educação Física : da alegria do lúdico à opressão do rendimento.* Porto Alegre : Suliane, 1994.
- SCHULTZ, T. *O Capital Humano: investimento em educação e pesquisa.* Rio de Janeiro : Zahar, 1962.
- _____. *O Valor econômico da educação.* Rio de Janeiro : Zahar, 1984.
- TRIVINOS, A.N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo : Atlas, 1987.

UNITERMS: Educação/work,
Physical Education/Sport,
Physical Aptitude,
Pseudo-realization.

ABSTRACT: The intention of this text is to analyze deeply the "official" objects in relation to school Physical Education. After 1970 (nine-seventy) More precisely the question about the physical aptitude and Sportive initiation. Its realization, its consequences, Like as its contextualization in the greatest universe of the Political Education implemented in the coutry in this period.

Renovação da ANUIDADE 1995

Os valores para renovação da anuidade de 1995 do CBCE são os seguintes:

- Estudante: R\$ 10,00
- Efetivo e Pesquisador: R\$ 15,00
- Instituição: R\$ 25,00

Para atualização (ou associação) basta preencher o formulário e remetê-lo para o CBCE, com cheque nominal no valor correspondente à categoria de sócio.

**Participe da campanha de ampliação do nosso quadro de sócios.
Convide um(a) colega a se associar!**

POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DESDE A PERSPECTIVA DA ETNOGRAFIA CRÍTICA¹

Vicente Molina Neto*
Graciela Cordero Arroyo**
Liliana Cruz Molina***

UNITERMOS: *Educação Física,*
Metodologia, Etnografia.

RESUMO: Neste trabalho comentamos as características de uma linha recente de investigação denominada etnografia crítica. Em primeiro plano apresentamos as fontes teóricas fundamentais que fundamentam esta perspectiva de investigação. Em segundo lugar expomos as características gerais da etnografia crítica e suas diferenças com o método etnográfico comumente utilizado. Finalmente propomos algumas reflexões sobre a contribuição da etnografia crítica no campo da escola e da educação física.

No presente trabalho tentamos caracterizar uma linha de investigação que é recente no campo da investigação educativa e conhecida como "etnografia crítica". Nosso objetivo é apresentar uma das diversas perspectivas teórico-metodológicas existentes no campo da investigação qualitativa. Neste campo não existe um corpo único de conhecimentos. Na verdade este campo atualmente se caracteriza por múltiplos e variados enfoques teóricos.²

Tendo estes enfoques teóricos como base, a etnografia crítica surge como uma linha de investigação educativa que estabelece problemas e questões de investigação não resolvidos satisfatoriamente pela investigação qualitativa dominante. Neste artigo apresentaremos, em primeiro plano, suas características mais relevantes e posteriormente algumas reflexões sobre sua possibilidade de utilização na educação física.

Nosso ponto de partida é a definição do nosso objeto de interesse a etnografia crítica. Para Masemann (1982),

"... a "etnografia crítica" se refere aos estudos que usam basicamente uma metodologia antropológica, qualitativa, de observação participante, mas que fundamentam sua formulação teórica no corpo de uma teoria derivada da sociologia e da filosofia crítica". (:1)

De acordo com Quantz (1992), codificar as características gerais da etnografia crítica é uma tarefa difícil. Em termos gerais, a característica comum destes trabalhos é sua intenção política de mudanças sociais e sob esta etiqueta se agruparam investigações que além de abordar temáticas dispares desenvolveram trabalhos de diversas índoles. Por esta razão Quantz argumenta que é mais fácil identificar um trabalho desta linha pela sua participação num discurso crítico social mais amplo, do que pela utilização de um método ou técnica de investigação.

A etnografia crítica se nutre de varias fontes disciplinares, sendo as mais relevantes a antropolo-

* Prof. ESEF/UFRGS e Bolsista do CNPq.

** Prof^a de Didática e Investigadora da Universidade Autônoma de Baja Califórnia, México.

*** Prof^a de Ciências Sociais, Colômbia.

¹ As reflexões de caráter geral deste trabalho foram apresentadas pelos autores no congresso internacional "Nuevas Perspectivas Críticas en Educación", realizado em Barcelona, de 6 a 8 de Julho de 1994, sob o título "Contribuciones a la reflexión: La Educación y La Etnografía Crítica. Este texto é resultado da nossa síntese entre o texto original e as críticas dirigidas ao mesmo durante a exposição.

² Para os leitores pouco familiarizados com o campo da investigação qualitativa em educação, recomendamos a excelente síntese de Locke, 1989, Kunz, 1991, e Molina Neto e Cordero Arroyo, 1994. Algumas revistas norte-americanas especializadas em educação física e esporte (*Journal of teaching in Physical Education, Research Quarterly for Exercise and Sport e American Education Research Journal*) vêm publicando trabalhos nesta linha de investigação há uma década.

gia, a sociologia e a filosofia. A antropologia surge ao final do século XIX e princípio do século XX com os trabalhos de Malinowski que definem as características básicas do método etnográfico. Dito trabalho ocupou-se da descrição sistemática das idéias e formas de comportamento dos grupos sociais que não seguiam os padrões de conduta das culturas ocidentais. Seu objetivo era estudar em profundidade pequenos grupos bem delimitados.

Durante este século, o trabalho etnográfico incorporou os fundamentos do interacionismo simbólico, da fenomenologia e da etnometodologia. Com base nestas teorias se configurou a perspectiva interpretativa na investigação etnográfica, a qual dirige seu enfoque para a análise dos sistemas simbólicos, isto é, a interpretação dos eventos que fazem os próprios atores e o significado desta interpretação nos contextos específicos de ação (Erickson, 1989). Peter Woods, um dos investigadores que trabalhou nesta perspectiva de investigação sustenta que:

"...as etnografias típicas são muito detalhadas e ricas, pois atravessam as camadas de significado que envolvem a cultura." (1993:17)

Masemann (1982) e Anderson (1989) localizam a origem da etnografia crítica nos estudos ingleses surgidos da nova sociologia da educação. Esta nova sociologia foi considerada por Masemann (1992) como sociologia do conflito já que questiona o papel da escola na reprodução social e cultural de classes sociais, gênero e preconceitos raciais. Estes estudos criticam os fundamentos marxistas, estruturalistas e deterministas, contrapondo a eles os enfoques interpretativos da ação humana e o conhecimento local. Posteriormente nos Estados Unidos os trabalhos de Apple e Giroux incorporam na discussão os conceitos de resistência e acomodação nas instituições educativas. Tal como assinala Fernández Enguita (1990):

"As teorias da reprodução em sociologia da educação acham-se submetidas a um

intenso fogo cruzado por parte daqueles que as acusam de não haver visto a existência de conflitos e resistências dentro e em torno das instituições educacionais e daqueles que as acusam de não haver deixado espaço algum para a atividade humana. São tachadas incessantemente de mecanicistas, economicistas, reducionistas, estruturalistas, marcadas pelo funcionalismo, etc. Florescem sem cessar as posições alternativas e, em particular, afirma-se o que se veio a chamar de teoria da resistência (Apple y Giroux)." (:108)

Quanto à filosofia, as contribuições da teoria crítica (desenvolvidas pelos filósofos da Escola de Frankfurt), e seus questionamentos das sociedades capitalistas atuais e do marxismo ortodoxo são também consideradas fontes teóricas da etnografia crítica.³ Mesmo que suas considerações metodológicas para a investigação não sejam claras, este aspecto é resolvido pela etnografia.

Tanto Anderson (1989) como Quantz (1992) incorporaram também a investigação feminista ao marco da etnografia crítica. É interessante observar que os autores (Masemann, 1982 e Simon e Dippe, 1986) que analisam a composição teórica da etnografia crítica em artigos anteriores, ainda não consideram esta perspectiva de investigação. A posição feminista se nutre também da Escola de Frankfurt e das suas críticas ao positivismo. Metodologicamente, considera que a assimetria entre os sexos deve ser estudada como uma característica da vida social, a objetividade deve ser questionada, e a investigação é uma possibilidade de poder para a mulher. (Denzin, 1989).⁴

CARACTERÍSTICAS

A etnografia crítica como perspectiva teórico-metodológica surgiu na década de oitenta. Dada sua juventude no campo da investigação, suas características específicas ainda são objeto de discussão.

³ Ainda que os autores norte-americanos que sistematizam o desenvolvimento desta linha de investigação não mencionam, consideramos que os ensinamentos de Paulo Freire sobre o processo de construção e finalidade social do conhecimento, assim como sobre o papel do intelectual são também uma fonte importante da etnografia crítica. Desde seus primeiros trabalhos, Freire (Fiori, et al., 1973) considera que os homens são sujeitos investigadores de seu mundo, e que investigação e educação se faz a um mesmo tempo e em um mesmo lugar.

⁴ Para uma análise detalhada da contribuição do feminismo à investigação etnográfica em educação, sugerimos consultar Leslie Roman (1992). "The political significance of other ways of narrating ethnography: a feminist materialist approach". En LeCompte, M. et al. *The handbook of qualitative research in education*, 555-594.

DIÁLOGO CRÍTICO

De acordo com Anderson (1989) a origem desta perspectiva de investigação encontra-se no enfrentamento entre aqueles que estavam em desacordo com as considerações sociológicas sobre as estruturas sociais deterministas nas quais não se registra a ação humana, e aqueles que registram exaustivamente dita ação humana mas não dão conta da estrutura social em que esta se apresenta.

Metodologicamente, esta corrente segue as estratégias de investigação estabelecidas pela etnografia agora denominada "tradicional",⁵ mas interpõe críticas aos estudos microetnográficos que ignoram a classe social, o gênero e a dinâmica do poder.

Anderson (1989) estabelece que esta perspectiva crítica pretende desmascarar as estruturas sociais dominantes e os interesses que representam, estuda a sociedade com a idéia de transformá-la e libertar os indivíduos da dominação e da repressão.

Neste sentido, seu interesse é político e pedagógico (Simon e Dippo, 1986). Quanto ao seu interesse político estabelece que a sociedade está dominada por uma cultura hegemônica que não permite perceber uma determinada situação de injustiça e os possíveis caminhos da transformação social. Seu interesse pedagógico porque pretende incidir nas relações de poder da sociedade, ao demonstrar como o poder opera sobre as pessoas e também através delas (Foucault, 1992).

Segundo Simon y Dippo (1986, cfr. p.197), para que um trabalho seja considerado crítico deve reunir as seguintes condições fundamentais:

- 1) o trabalho deve abordar uma problemática que defina tanto os dados como os procedimentos analíticos, de forma coerente com um projeto político e pedagógico;
- 2) o trabalho deve estar situado, em parte, dentro de uma esfera de vida pública que permita que esta seja o início da crítica e da transformação das condições de opressão e regulação social desigual, e;
- 3) o trabalho deve reconhecer seus próprios limites ao considerar que, ao ser também uma prática social, do mesmo modo está regulada por relações históricas de poder e pelas condições materiais existentes.

Dando continuidade citaremos algumas críticas que esta linha de investigação faz a etnografia tradicional:

- A etnografia tradicional centra sua atenção na ação do sujeito e esquece o contexto macroestrutural que condiciona sua prática.
- Analisa o microcosmos da vida cotidiana, mas esta análise não pode dar conta das estruturas de poder e de desigualdade em que se insere uma determinada prática social.
- Ao orientar-se em direção ao "naturalismo", a etnografia tradicional legitima a conservação e a estabilidade social já que não analisa que a construção cultural de significados é uma questão de interesses políticos e econômicos.

Por sua parte, o maior questionamento que a etnografia tradicional faz à etnografia crítica é a seguinte:

- A etnografia tradicional não considera adequado estudar um problema de investigação em termos previamente definidos pelo investigador, já que uma teoria construída a priori se converte em um elemento de contenção dos dados. Portanto, o investigador atua com uma ótica distorcida e turva devido ao marco teórico, o qual determina o foco de observação e análise.

A ETNOGRAFIA CRÍTICA NA ESCOLA

O trabalho realizado por Paul Willis em 1977 é considerado como um trabalho clássico nesta linha. Seu livro *Aprendendo a trabalhar. Como os jovens da classe trabalhadora conseguem trabalho na classe trabalhadora*, é um estudo etnográfico cujo objetivo principal é a interpretação crítica da transição da escola ao mundo do trabalho de um grupo de jovens masculinos de raça branca da classe trabalhadora, em uma escola da Inglaterra. Na primeira parte de seu livro, o investigador, através da observação direta do ambiente escolar, apresenta a cultura contraescolar destes jovens. Na segunda parte do texto, Willis constrói sua teoria para clarificar as condições

⁵ Desde a perspectiva da etnografia crítica se considera o trabalho etnográfico interpretativo e naturalista (Erickson, 1989) como etnografia "tradicional". A etnografia tradicional ressalta a importância da ação simbólica e centra a atenção nas capacidades humanas de interpretação e negociação de significados.

determinantes, tanto ideológicas como sociais, da existência da classe trabalhadora. Willis sublinha que os processos de autoindução em direção ao mundo do trabalho constituem um aspecto da regeneração da cultura trabalhadora em geral. Finalmente o autor estabelece uma crítica à orientação profissional, questionando as incapacidades que apresenta à educação pública para o incremento das oportunidades disponíveis para os jovens da classe trabalhadora.

Para Quantz (1992) o estudo realizado por Paul Willis nos anos setenta representa a passagem do trabalho etnográfico baseado no interacionismo simbólico para a etnografia crítica. De acordo com Quantz, o trabalho de Willis demonstrou como a teoria marxista podia vincular-se com a etnografia para aprofundar a compreensão do mundo escolar, ao estudar uma cultura estudantil marginal no contexto das relações econômicas e sociais mais amplas.

Dez anos mais tarde, o trabalho de Peter McLaren (1986) *Schooling as a ritual performance* é considerado como um dos trabalhos mais importantes e representativos da corrente crítica. McLaren entra dentro da sala de aula e através da análise da vida cotidiana, analisa a interação entre os estudantes e os rituais que se organizam ao largo da jornada escolar. Nesta investigação é demonstrada que se bem a escola cumpre a função reprodutora de preparar os estudantes de classe baixa para ocupar trabalhos de nível ocupacional mais baixo, esta dinâmica ocorre em um terreno marcado pela luta e resistência constante. De acordo com Giroux (prologuista da primeira edição) este é um trabalho eminentemente político que revela como as práticas escolares estão inseridas em relações de poder. Este trabalho toma como modelo o pensamento crítico, já que tenta desenvolver uma teoria emancipatória da escola. Teoricamente, McLaren combina a teoria dos rituais com a nova sociologia da educação e ajuda no esclarecimento da definição das políticas culturais da vida cotidiana.

Em relação a escola, geralmente um trabalho dentro da perspectiva da etnografia crítica questiona conceitos já estabelecidos (como por exemplo aproveitamento escolar, avaliação, disciplina, e etc) e elabora perguntas sobre as funções de controle das escolas e das contradições sociais nas quais esta instituição está imersa e que, por sua vez, também as cria. (Masemann, 1992). Esta perspectiva considera que os conceitos "êmicos" (derivados dos próprios atores) são conceitos alienados que condicionam uma forma particular de ver o mundo.

Anderson (1989) assinala que há poucos trabalhos nesta linha dentro dos diversos campos tais como a formação do professorado, curriculum, educação infantil e educação privada. O autor chama a atenção, que isto pode ser devido provavelmente a que, se o marco teórico se adaptou bem para estudar subculturas estudantis, se mostrou inadequado para outros campos educativos.

A ETNOGRAFIA CRÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma das autoras que tem realizado estudos nesta linha de investigação é Linda Bain (1989). De acordo com a revisão feita por esta autora, ainda que se tenha feito pouca investigação crítica na educação física, é possível encontrar trabalhos nesta linha na Inglaterra, Austrália e Estados Unidos.

Bain (1989) cita alguns temas ou problemas que foram tratados pela educação física desde esta perspectiva: a) aspectos de gênero no ensino da educação física para jovens alunas; b) gênero e escolaridade na educação física ao ar livre; c) mecanismos de controle social de alunos "problema" nas aulas de educação física; d) natureza do conflito e o controle nas classes de futebol. Contudo, os informes de investigação em geral não registram o impacto e as conseqüências que tem os projetos para permitir aos participantes a compreensão e conseqüente ação sobre sua realidade (1990).

Também podem ser encontrados interessantes exemplos sobre a análise da educação desde a perspectiva crítica nos artigos de Bain (1991), Bennett (1991), Griffin (1991) e Dewar (1991). Estas quatro autoras fazem uma análise da discriminação feminina nos programas de formação inicial do professorado de educação física. O objetivo de estes artigos é promover a igualdade a partir da pedagogia universitária, na educação física.

Dos muitos autores e trabalhos realizados no Brasil dentro da linha crítica, nos parece relevante citar como representativos Castellani (1988), Kunz (1991) e Taffarel (1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que o modelo de investigação das ciências naturais ainda seja trabalhado de forma dominante na educação física e no esporte, consideramos

que a etnografia crítica tem um grande potencial heurístico, já que propõe uma nova forma de conhecer e abrir os olhos para outro tipo de problema e questões de investigação antes pouco elaboradas nesta prática educativa. Não pretendemos estabelecer a oposição e a segregação da investigação quantitativa em educação física, senão contribuir com a reflexão desenvolvendo uma perspectiva de investigação que nos permita avançar no conhecimento desta prática educativa e que seja adequada a um tipo de problema de investigação.

Alguns destes problemas de investigação seriam, por exemplo: a) o significado do esporte para as classes marginalizadas e grupos minoritários; b) a linguagem corporal e a identificação dos papéis sociais; c) as estratégias de diferenciação social através da prática esportiva, das técnicas corporais e do ócio; d) a cultura docente dos professores de educação física e as questões de raça, gênero e classe, no ambiente escolar.

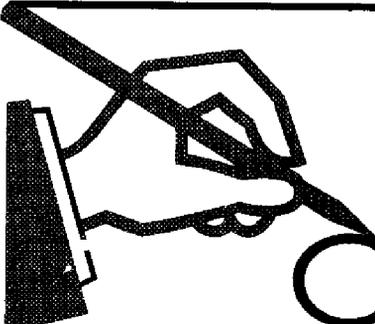
Finalizando queremos sublinhar que a etnografia crítica (através da história oral, da narrativa ou da investigação colaboradora) permite a transparência do discurso da competência lingüística (Habermas, 1985) e portanto nos oferece a possibilidade de sistematizar distintas experiências e entender o mundo vivido.

O futuro da etnografia crítica no âmbito da educação física se definirá de acordo com as discussões que possa gerar entre investigadores e professores. Da qualidade dos investigadores formados e dos trabalhos produzidos nesta linha de investigação e por fim da capacidade que tenha de ajudar a compreender e transformar a realidade educativa da educação física.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, G. (1989). Critical ethnography in education: origins, current status, and new directions. *Review of educational research*, 59 (3), 249-270.
- AGUIRRE, A. (ed.) (1982). *Los sesenta conceptos claves de la antropología cultural*. Barcelona: Daimon.
- BAIN, L. (1989). Interpretive and critical research in sport and physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 60 (1), 21-24.
- BAIN, L. (1990). Investigación en pedagogía deportiva: pasado, presente y futuro. *Boletín de la Asociación Internacional de Escuelas Supertores de Educación Física*, nº 32, mayo de 1991.
- BAIN, L. (1991). Feminist teaching in University Physical Education Programs. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62 (6), pp. 56-7.
- BENNETT, R. (1991). Empowerment = Work over time: Can there be feminist pedagogy in the sport sciences. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62 (6), pp. 62-67.
- CASTELLANI FILHO, L. (1988). *A educação física no Brasil: a história que não se conta*. São Paulo: Papirus.
- DENZIN, N. (1989). *The research act*. New Jersey: Prentice Hall.
- DEWAR, A. (1991). Feminist Pedagogy in Physical Education: promises, possibilities, and pitfalls. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62 (6), pp. 68-77
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed). *La investigación en la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. (pp.195-301) Barcelona: Paidós-MEC.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). Reprodução, contradições, estrutura social e atividade humana na educação. *Teoria & Educação*, 1, 134-145
- FIORI, E., FIORI, J.L. & FREIRE, P. (1973). *Educación Libertadora*. Madrid: Zero.
- FREIRE, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. 21ªed. Madrid: Siglo veintiuno.
- FREITAG, B. (1990). *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense.
- FOUCAULT, M. (1992). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GRIFFIN, P. (1991). The challenge to live up our ideals: appreciating social diversity and achieving social justice in schools. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62 (6), p.58-61.

- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- KUNZ, Elenor (1991). *Educação Física ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- LOCKE, L. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 60 (1), 1-20.
- MASEMANN, V. (1982). Critical ethnography in the study of comparative education. *Comparative education review*, 26 (1), 1-15.
- MCLAREN, P. (1993). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- MOLINA NETO, V. e CORDERO ARROYO, D. G. (1994). Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida à professores de educação física de 2º grau de Barcelona. (Para publicação) *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*.
- QUANTZ, R. (1992). On critical ethnography. En M. LeCompte, et al. (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 447-505) California: Academic Press.
- SIMON, R. y D. DIPPO. (1986). On critical ethnographic work. *Anthropology & education quarterly*, 17, 195-202.
- TAFFAREL, C. N.Z. (1993). *A formação do Profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação física*. Campinas: Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado.
- WILLIS, P. (1983). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal. [1ª. edición en inglés, 1977]
- WOODS, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC. [1ª. ed. 1986].



Agendando o
CONBRACE

**IX CONGRESSO BRASILEIRO DE
CIÊNCIAS DO ESPORTE**
Interdisciplinariedade, Ciência e Pedagogia

VITÓRIA/ES, de 3 a 8 de setembro de 1995

Centro de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Espírito Santo
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

O ENSINO DO JOGO NA ESCOLA: uma Abordagem Metodológica para a Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física

Marcelo Tavares*

RESUMO: O presente estudo trata da descrição e análise de uma experiência pedagógica sobre o ensino do conteúdo Jogo e apresenta elementos para uma abordagem metodológica para a prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola.

Na apresentação deste trabalho evidenciarei, inicialmente, o problema que me levou a pesquisar sobre este tema. Logo após relatarei contribuições para a prática pedagógica a partir de uma experiência vivida na unidade de ensino "JOGO", da escola de Aplicação da UFPE, com discentes da quinta série que evidencia princípios metodológicos para o ensino da Educação Física na Escola.

O ensino na Educação Física, hoje, em grande parte das escolas, está voltado para a identificação de talentos. A escola passa a ser entendida como celeiro de talentos. A pirâmide social é justificada. Incentiva-se o esporte de massa para selecionar os melhores. A obrigação competitiva é a tônica das atividades. A meritocracia e os testes desportivo-motores prevalecem na concepção de avaliação. As formas de exercitação baseiam-se no treinamento esportivo, com ênfase no desenvolvimento da aptidão física, das valências físicas, do rendimento corporal máximo. O Treino é orientado seguindo princípios do treinamento de alto rendimento. Prevalece o sistema do CONDICIONAMENTO físico. As atividades passam a ser seqüenciadas, automatizadas, de forma técnica, em busca da economia de energia, da eficiência e eficácia corporal. O autoritarismo prevalece, perceptível na vigilância e acompanhamento científico nas exercitações, nas estruturas de exercitações fixas. A concorrência, a rivalidade e o isolamento estão presentes, justificando-se a interação social, a comunicação, a solidariedade, o companheirismo e a cooperação somente em função da busca do rendimento máximo individual e da equipe.

O esporte adquire força ideológica quando passa a ser utilizado em políticas públicas e meios de formação de opinião pública. Sua influência na Educação Física escolar é decisiva e precisa ser crítica e radicalmente revista.

Estas inquietações levaram-me a questionar: que conseqüências podem ser aferidas nas aulas de Educação Física na escola, quando o Jogo passa a ser metodologicamente tratado segundo princípios de uma teoria crítica da educação, expressos nas proposições de uma pedagogia interativa-comunicativa-dialógica, norteada pelo princípio da reflexão-pesquisa-ação?

Este problema levou-me a refletir sobre um ensino de QUALIDADE PARA TODOS nas aulas de Educação Física na escola, que se contraponha às propostas neoliberais e suas expressões neotecnistas, passando a exigir que o conhecimento seja socializado durante estas aulas. De forma que, homens e mulheres descoordenados, gordos, portadores de deficiências, negros, tenham o mesmo direito também de apreender o conhecimento "JOGO" proposto nas aulas de Educação Física.

Precisamos acreditar que mesmo a escola, imbuída dos ideais reprodutivistas, poderá caminhar para a transformação.

"Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já

* Professor Ms. Educação Universidade Federal de Pernambuco.

descobertas, "socializá-las" por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral" (Gramsci, 1991:13)

Procurando contribuir para esta transformação nas aulas de Educação Física, a Educação Física do Colégio de aplicação (Escola experimental da UFPE), durante 9 anos, vem apresentando os resultados de suas pesquisas em Encontros e Congressos pelo Brasil. A Educação Física desta Escola pretende levar contribuições, subsidiadas das experiências vividas junto aos alunos, para uma teoria crítica da Educação Física.

A história da Educação Física no interior do Colégio de Aplicação vem demonstrando, diante do intercâmbio dos resultados de suas pesquisas, inovações pedagógicas para as aulas de Educação Física.

Ao considerar a história da Educação Física do Colégio de Aplicação, a partir do ano de 1985, estamos reconhecendo a luta por um trabalho inovador no interior desta instituição, com perspectivas de trazer contribuições ao debate a nível Nacional. Os docentes desta área de conhecimento, no decorrer destes anos, vêm buscando, através das produções de conhecimentos, contribuir para o avanço teórico da Educação Física na escola.

Dentre os estudos desta escola a metodologia para o ensino do jogo vem despertando interesse de investigação tanto dos professores quanto dos alunos:

"A proposta dos professores, Marcelo e Roseane, é abordar de maneira nova a metodologia de trabalho e estudo, questionando a concepção e a prática habitual da Educação Física. Nestes quatro anos, eles e seus alunos têm descoberto novas formas de praticar modalidades tradicionais de exercícios e esportes e de vivenciar o que também pode ser considerado Educação Física fora da escola, em parques e praias. E é da rua que os alunos trazem uma série de informações sobre Jogos e danças populares quase esquecidos pelo tempo. Essas informações passam a ser temas de pesquisa do programa da disciplina" (Tigre, 1991:28).

A partir da experiência com pesquisas com alunos de quinta a sétima séries nesta escola, decidi

investigar uma prática pedagógica, junto as crianças de quinta série, enfocando a metodologia do ensino do Jogo na escola, na tentativa de aprofundá-la num estudo mais sistematizado e levá-la ao conhecimento da academia através de uma dissertação de Mestrado.

As experiências pedagógicas no Colégio de Aplicação possibilitaram-me reconhecer e destacar três categorias básicas, determinantes no processo de ensino, que foram sistematicamente acompanhadas nesta experiência pedagógica com o ensino do jogo, a saber: *o planejamento, a pesquisa escolar e a avaliação* (Categorias estruturadoras do processo).

Durante a prática pedagógica esses componentes não estiveram isolados, havendo entre eles uma interação e uma integração orgânica.

"... a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade" (Veiga, 1989:17).

O planejamento de ensino deve ser participativo e voltado para a realidade, durante as fases de sua elaboração, porque deve estar presente a vida dos alunos dentro da escola.

Portanto, o planejamento

"deverá ser assumido pelo professor como uma ação pedagógica consciente e comprometida com a totalidade do processo educativo, o qual, emergindo do social, a ele retorna numa ação dialética" (Lopes apud Veiga, 1991:52).

O planejamento de ensino deve visar à reelaboração e à produção de conhecimentos de forma crítica; assim sendo, seus conteúdos serão dinâmicos e articulados dialeticamente com a realidade histórica.

Os conteúdos vistos no planejamento de forma crítica só serão, efetivamente, viabilizados numa situação pedagógica, quando o professor e alunos forem sujeitos do processo; e para que isso realmente aconteça, será necessário que esta relação seja participativa:

"... participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. É a melhor obra de arte do homem em sua história,

porque a história que vale a pena é a participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de mercantilização, de opressão. No cerne dos desejos políticos do homem está a participação que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência” (Demo, 1991:23).

Decidir pela participação é concordar com uma nova prática para o ensino do jogo, nas aulas de Educação Física, que caminhe em direção à crítica, à alegria e à transformação.

Esta participação na escola também enriquecerá a vivência da pesquisa escolar, a qual, a partir das investigações dos próprios alunos, ampliará seu mundo de informações, buscando novos conhecimentos para a vida dos mesmos e, ao mesmo tempo, estará enriquecendo os conteúdos a serem vividos ao longo de uma unidade de ensino.

A escola precisa propiciar às crianças, desde cedo, a pesquisa, não com o intuito de elas serem cientistas, mas de despertarem para a existência de outras formas de conhecimento, de outros mundos, de outras culturas.

A pesquisa escolar poderá contribuir para

“uma luta rigorosa contra os hábitos do dilettantismo, da improvisação, das soluções oratórias e declamatórias” (Gramsci, 1991:120).

A pesquisa escolar aqui tratada (Consulta aos livros, às revistas, aos trabalhos dos próprios alunos da escola; consulta fora da escola à família e aos amigos; e à produção escrita dos alunos na escola) é importante, “sem dúvida, para a aprendizagem, mas não esgotando o sentido do termo pesquisa” (Ludke e André, 1986:1). Ela desperta a curiosidade ativa da criança e do adolescente.

Quanto à avaliação, esta

“terá o caráter de acompanhamento desse processo num julgamento conjunto de professores e alunos. Dessa forma, não deverão existir preocupações com a verificação da quantidade de conteúdos apreendidos, mas tão somente com a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendida por cada aluno, a partir da matéria estudada” (Lopes apud Veiga, 1991:49).

A avaliação é necessária para a descoberta de novos conhecimentos inerentes à vida dos alunos, pois apresenta caminhos, mesmo com limitações, na busca de um novo ensino para as aulas de Educação Física.

As orientações teórico-metodológicas indicaram a pesquisa qualitativa como a abordagem mais qualificada para este estudo.

“A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Ludke e André, 1986:13).

A coleta dos dados foi predominantemente descritiva, com a utilização sistemática da ficha de Observação com critérios delimitados, a qual foi utilizada tanto pelo pesquisador-professor (“Observador como participante”) quanto por dois auxiliares de pesquisa (“observadores totais”). (Segundo Ludke e André, 1986).

Nesta Coleta subsidiaram ainda na descrição dos dados:

- a) 10 (dez) horas de gravação em vídeo
- b) 04 (quatro) horas de gravação em áudio
- c) Análise das 08 (oito) produções escritas dos alunos.

A pesquisa foi realizada seguindo momentos sequenciais imbricados um no outro:

1º momento - As primeiras observações tiveram por finalidade “adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados” (Ludke e André, 1986:15).

O pesquisador e os auxiliares de pesquisa, munidos da ficha de observação, realizaram a observação de 33 horas-aula.

Destacam-se, mesmo nesta fase das observações, as contribuições a nível de análise destes pesquisadores:

“É possível que o pesquisador mais experiente e mais preparado teoricamente consiga realizar a maior parte da análise ainda durante o período de coleta...” (Ludke e André, 1986:45).

A partir da coleta dos dados elaborei diversos textos correspondentes ao número de aulas ministradas, o que garantiu uma quantidade imensa de informações, inclusive, algumas distantes daquelas solicitadas na ficha de observação.

2º Momento - Observar e iniciar a análise dos acontecimentos considerados mais relevantes. Este momento consistiu

"numa busca sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado" (Ludke e André, 1986:16)

A partir das informações anteriormente levantadas (Textos das aulas ministradas), elaborei uma síntese de todo o material descrito nas observações, da qual resultou um texto único da descrição de toda a experiência de campo. Este texto obedeceu a uma seqüência lógica, em que foram evidenciados os objetivos, os informes, os conteúdos e as avaliações, os quais se encontram no capítulo 2 (dois) da dissertação.

3º Momento - Explicar a realidade à luz de uma interpretação dos dados que revele "...os princípios subjacentes ao fenômeno estudado" como também "situar as várias descobertas num contexto mais amplo" (Ludke e André, 1986:16).

A seguir, apresento contribuições para uma prática pedagógica aberta a consideração das opiniões e decisões dos alunos, para a construção coletiva do conhecimento e para a avaliação crítica do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos poderão ter a sua aprendizagem enriquecida quando o professor optar para trabalhar o conteúdo Jogo, pelo *planejamento* de unidade participativo - professor-alunos; pela *pesquisa escolar* - Investigar conhecimentos úteis para a vida dos alunos; e pela *avaliação sistemática* - Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem (Indicadores para uma abordagem metodológica alternativa para o ensino do jogo na escola).

A presente experiência pedagógica que vem sendo submetida à crítica e convalidada em novas iniciativas, permite propor a seguinte seqüência nas aulas:

Explicitação dos objetivos - resultante de decisões coletivas, levando-se em conta o contexto do ensino; *informes* - socialização de informações de

domínio e interesse do coletivo; *procedimento* - privilegiando-se a pesquisa escolar; e a *avaliação* - interativa-comunicativa-dialógica.

Os objetivos, no início de todas as aulas, devem ser claramente definidos por parte do professor; esse procedimento contribuirá para a operacionalização dos conteúdos a serem vivenciados.

As informações apresentadas pelo professor, no início das aulas, poderão versar sobre questões inerentes ao conteúdo das aulas ou do cotidiano das crianças e adolescentes, as quais contribuam para a vida dos alunos fora da escola.

"O professor não pode imaginar que sua tarefa é apenas a de transferir para os alunos o saber impresso no livro didático... O livro é um instrumento de trabalho, é um referencial, não uma lei, e não pode deter a totalidade das atividades que serão desenvolvidas. O professor deve lembrar que o aluno carrega consigo uma experiência de vida que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem, qualquer que seja o tempo em que esta ocorre" (Rodrigues, 1986:87).

Planejar para a construção de um novo ensino do Jogo na escola, servindo-se tanto da pesquisa escolar quanto das experiências das crianças vividas no cotidiano, contribuirá para o crescimento da relação teoria-prática nas aulas de Educação Física.

Nesta fase do planejamento é importante deixar as crianças falarem e escreverem, durante a coleta de informações, porque se ampliam as discussões no grupo-classe.

"Na medida em que as crianças são estimuladas a falar e a escrever sobre suas experiências, alargam-se suas possibilidades de inserção no mundo e se compreende a importância da escola para a sua vida. É necessário mostrar aos alunos que isto é conhecimento - conhecer não é apenas assimilar alguma coisa produzida por pessoas importantes e registrada em livros muitas vezes inacessíveis" (Rodrigues, 1986:87).

Para sistematizar as informações apreendidas no grupo classe, aconselha-se a divisão dos alunos em grupos: deve-se, em *primeiro lugar*, escolher o coordenador, o escritor e o orador, havendo sempre

rodízios para que todos vivenciem estas funções; em *segundo lugar*, que o grupo seja misto, pois considera-se que na sociedade homens e mulheres convivem juntos; e, em *terceiro lugar*, que sejam formados novos grupos a cada mudança de conteúdos, possibilitando-se uma maior convivência com todos os colegas até o final de uma unidade de ensino e evitando-se a centralização daqueles grupos chamados fortes.

O diálogo professor-alunos deve ser um procedimento constante nas aulas, para que as trocas das experiências consolidem um planejamento voltado para a realidade de vida.

“É necessário que os educadores saibam identificar essa experiência de vida, a capacidade de fala dos seus alunos, a capacidade que cada um revela ao discorrer sobre suas vivências, e incorporar a realidade vivida no ensino..., possibilitando ao aluno progredir no conhecimento a partir do reconhecimento de sua própria realidade” (Rodrigues, 1992:83).

O professor deve também problematizar, ou seja, estabelecer os nexos entre os problemas, relacionando-os historicamente, durante o diálogo com os alunos. Problemas que possam ser investigados dentro e fora da escola. De posse destas informações, o professor terá um quadro da realidade da turma a respeito dos Jogos que serão vivenciados numa unidade de ensino.

Ao considerarem a relação teoria-prática, os alunos poderão viver diversos jogos de seu próprio conhecimento e poderão ser alegres por isso; nestas situações vividas eles sentirão tanto a realidade física quanto a social, dentro de suas próprias exigências e possibilidades; “é verdadeiro para o verdadeiro, em verdadeira grandeza; resistência, consistência, sabor do real: (Snyders, 1988:259).

Assim os alunos reviverão a cultura da região, considerando as regras dos jogos, a forma de organização, e as formas básicas de movimento inerentes a cada Jogo.

O *Jogo de Salão*, o *Jogo Popular* e o *Jogo Esportivo* ganham destaque quando, antes de vivenciá-los, os alunos investigam a sua história e a sua influência cultural.

Segundo Tavares (1991) estes jogos trazem, em seu bojo, as questões antropológicas, sociais, culturais e políticas que podem ser trabalhadas em aula.

A pesquisa escolar realizada pelos alunos, na escola, ampliará as contribuições no mundo destes Jogos, possibilitando mais informações para subsidiar esta fase do planejamento.

A partir da grande quantidade dos jogos que serão coletados pelo grupo-classe, no decorrer desta fase do planejamento, aconselha-se o confronto com a realidade da instituição em que serão trabalhados os referidos jogos, pois nem todos aqueles jogos coletados poderão ser vivenciados numa unidade de ensino.

Antes de o professor iniciar com os alunos a vivência daqueles jogos selecionados frente à realidade da comunidade escolar, aconselha-se uma avaliação do processo, na qual o grupo-classe (protagonista deste processo) poderá mostrar as contradições e as convergências vividas no momento da elaboração do planejamento de ensino.

Entende-se a avaliação

“não somente na perspectiva da aprendizagem, mas também do ensino, levando-se em conta que uma das funções da mesma é informar e orientar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (Taffarel et al, 1992:105).

Após elaborado o planejamento da unidade de ensino, faz-se necessário apresentar aos alunos, em linhas gerais, mesmo antes de vivenciar os jogos, os objetivos, a metodologia, a avaliação e o cronograma. Em seguida os alunos poderão, em pequenos grupos, confrontar os conteúdos do cronograma deste planejamento, constatando as suas contribuições eminentes no processo.

Durante a vivência dos jogos nas aulas eles devem ser problematizados, considerando o resgate da história, das regras, das táticas e das técnicas.

Este resgate propiciará às crianças apreenderem outras informações por ocasião da troca das experiências vividas no grupo-classe, no decorrer de toda a unidade de ensino. É este um procedimento de fundamental importância para o processo de aprendizagem dos jogos, pois evitará que o professor fique repetindo aquelas informações já de conhecimento dos alunos.

“Ora, as crianças não chegam `vazias` às aulas de Educação Física; elas já estão incorporadas ao processo de socialização

burguesa, e se nós quisermos a introjeção de normas e valores que se contrapõem aos burgueses, temos que dar uma direção, ou seja, 'dirigir' o processo educativo, pois os interesses, necessidades, etc., da criança, já estão 'contaminados', isto é, estes já estão determinados pelo social (meio-ambiente). Assim, permitir ou facilitar, simplesmente, que eles desabrochem, implica na reprodução e não na transformação" (Bracht, 1992:67).

Daí a necessidade da realização da pesquisa escolar, durante o decorrer das aulas, pois propicia à criança, através da investigação, rever conhecimentos já apreendidos em sua própria cultura e descobrir outros conhecimentos não aprendidos desta mesma cultura, como também apreender conhecimentos de outras culturas. Esta busca leva os alunos a um processo de reflexão sistemática e, ao descobrirem aquilo que ainda não sabem, ampliam o acervo de informações acerca do seu mundo, passando a questionar o porquê das dificuldades sócio-político-econômicas da sua escola, do seu Estado e do seu País.

As crianças deverão vivenciar os jogos na Escola (esportivos, popular e salão), próximos à sua realidade.

Dietrich (1984), dentro desta perspectiva para aprendizagem do social, preocupado em buscar alternativas metodológicas para o ensino do jogo esportivo, tomou por base em seu estudo o "método recreativo do jogo", o qual propõe que a criança jogue desde o início do trabalho, pois a construção do jogo se dará passo a passo. Ele afirma que, fora da escola, as crianças não aprendem um jogo colocando, primeiramente, os elementos motores, etapa por etapa, para construir o jogo. Elas aprendem um jogo jogando livremente, de tal maneira que a construção social do jogo corresponda às capacidades sociais da faixa etária.

Consubstanciado nos estudos de Dietrich (1984), aconselha-se que o ensino dos jogos esportivos seja iniciado com os pequenos grupos de alunos (pequenos jogos esportivos), apropriando-se da história, das regras, das técnicas e das táticas dentro dos limites do próprio conhecimento dos alunos.

Pode também o professor subsidiar-se nos pequenos jogos populares (pião, bola de gude, pipa etc...), os quais atingem um alto nível de participação dos alunos:

"Os Jogos populares são caracterizados: a) pela flexibilidade das regras (diferenciam-se de bairro para bairro, Estado para Estado ou de País para País); b) pelo grande número de participantes; c) por não existirem formas predeterminadas para a execução técnica, e c) pelos praticantes, em sua maioria, das camadas populares" (Tavares, 1991:86).

Dentre outras alternativas, o professor, poderá ainda utilizar-se dos jogos de salão (jogos industrializados), os quais procuram desenvolver atividades desafiantes e atividades para o pensamento que consistem em jogos de pensamento para o corpo e para os sentidos, jogos de pensamento lógico, jogos de faz-de-conta, entre outros.

Ao final da vivência dos pequenos jogos (esportivos, populares e salão), a avaliação, mais uma vez, deve-se fazer presente, por considerar importante a sua sistematização:

"Cada vez mais, compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem" (Taffarel et al, 1992:103).

Em seguida, respeitando uma seqüência lógica para a aprendizagem dos jogos, aconselha-se ao professor a vivência dos jogos em grandes grupos (grandes jogos esportivos e grandes jogos populares), em que os espaços a serem trabalhados serão ampliados, como serão ampliados os grupos. Para tanto, faz-se necessário, antes de dividir os grupos, o professor apresentar a sua sugestão de trabalho (intenção pedagógica) fundamentado em alguns critérios que, explicitados anteriormente, poderão despertar nos alunos outras propostas para o trabalho.

Na vivência tanto dos pequenos quanto dos grandes jogos na escola, aconselha-se a visita sistemática do professor aos grupos, problematizando as situações vividas pelos alunos.

As dúvidas quando apresentadas pelos alunos, devem ser esclarecidas nos intervalos dos jogos, procedimento este que enriquece o processo de aprendizagem, porque ao mesmo tempo que os jogos ocorrem, os alunos recebem novas informações, alicerçando assim a articulação sistemática *reflexão-pesquisa escolar-ação*.

Logo após um determinado tempo de vivência dos grandes jogos, no caso de as mesmas dúvidas voltarem a aparecer, aconselha-se ao professor uma retomada das discussões junto aos alunos, com o cuidado de não demonstrar os gestos técnicos:

"O excesso de aprendizagem de modelos, de taxinomias e o supertecnicismo são os perigos mais graves do esporte educativo de nosso tempo" (Bracht, 1992:82).

A articulação sistemática *reflexão-pesquisa escolar-ação* propicia aos alunos, com base no pensamento já elaborado nas relações com o mundo em que vive, analisar as suas próprias dificuldades, apresentadas durante a vivência dos grandes jogos, o que evita que o professor demonstre os gestos técnicos. Estes aparecem com uma maior frequência no ensino dos jogos esportivos. Esta articulação *reflexão-pesquisa escolar-ação* também influi para que os grandes jogos possam ser articulados com as questões sociais presentes na vida destes alunos, na medida em que os conhecimentos apreendidos são extrapolados para fora da escola.

As produções escritas dos alunos, decorrentes da pesquisa escolar, deverão ser analisadas pelo professor, para a melhoria da qualidade das próprias produções, fazendo-se necessário serem lidas as análises em sala para que todos possam apreender os novos conhecimentos, como também não cometer os mesmos erros nos trabalhos futuros.

"Na escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada" (Vigotsky, 1989:124).

A avaliação, neste momento, após a vivência dos grandes jogos, é de grande importância, porque, sendo ela sistemática, busca-se através das discussões e das reflexões, a superação das dificuldades e das contradições entre os alunos, corroborando com o crescimento das experiências a posteriori.

Na perspectiva de resgatar, avaliar e extrapolar as experiências vividas durante uma unidade de ensino, aconselha-se que o professor, com os alunos, planeje um seminário. Através deste recurso, os pequenos grupos de alunos, ao usarem a linguagem escrita e a linguagem verbal na apresentação dos temas, contribuirão para a sistematização dos conhecimentos a serem vivenciados neste seminário.

Ao final da unidade de ensino, deve o professor encaminhar uma avaliação por escrito, para que os pequenos grupos de alunos respondam também por escrito algumas questões relacionadas com a unidade de ensino. Para esta avaliação, deve o professor encaminhar aos grupos os critérios delimitados tanto para eles avaliarem os conteúdos vivenciados na unidade, quanto para avaliarem a metodologia do professor.

"A proposta da avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física deve, portanto, levar em conta a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana e que se expressam no desenvolvimento de atividades" (Taffarel et al, 1992:104).

Não se pode garantir, contudo, que esta abordagem metodológica para o ensino do Jogo na escola seja a ideal para os interesses da maioria dos professores (séries iniciais do primeiro grau maior) que frequentam a escola pública. Não se pode garantir que esta abordagem alternativa possibilite a sistematização de um saber crítico, alegre e transformador. Também fica difícil garantir que os alunos-sujeitos do processo pedagógico do professor nesta experiência, quando são alunos de outros professores que não buscam a transformação, continuem assumindo posições críticas. Contudo, o professor, em sua prática pedagógica, quando no ensino do jogo na escola, deve procurar caminhos para não se acomodar diante daquelas concepções retrógradas e atrasadas, e tentar lançar mão de outras concepções que o levem a busca de um ensino transformador na escola. Esse foi o meu propósito nessa Dissertação.

BIBLIOGRAFIA

- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre : Magister, 1992.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo : Cortez, 1991.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.
- _____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1981.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : E. P. U., 1986.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo : Cortez, 1986.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo : Manole, 1988.

SOARES, Carmem L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.

TAVARES, Marcelo. Jogos populares : uma alternativa pedagógica para aulas de Educação Física. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.9, n.2, p. 86-87, 1991.

TIGRE, Adriana. Alunos criam exercícios nas aulas de Educação Física. *Nova Escola*, São Paulo, a. 6, n.54, p.44-45, dez. 1991. Entrevista : Marcelo Tavares.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas : Papirus, 1989.

_____. (org). *Repensando a didática*. Campinas : Papirus, 1991.

YGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : M. Fontes. 1989.



CALENDÁRIO DE EVENTOS

- **IX Congresso Europeu de Psicologia do Esporte**, em Bruxelas/Bélgica, de 4 a 9 de julho de 1995.

Informações: Dr. Yves Vanden Auweele
Department of Psychology
Faculty of Physical Education and Kinesitherapy - K.U.L.
Tervuursevest 101, B-3001 Leuven
Fax 3216-29 19 77

- **XIII Congresso da International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women - IAPESGW**, em Helsinque, julho de 1997.

Informações: Profa. Dra. Elaine Romero (representante da IAPESGW / Brasil)
CEFD/UFES
Av. Fernando Ferrari, s/n - Goiabeiras
29.060 - 900 - Vitória/ES
Telefax (027) 335 2620

VESTIBULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Perspectivas de Relacionamento com o Primeiro e Segundo Grau

DARIDO, S. C.*

DEUTSCH, S.*

GOBBI, S.*

SCHWARTZ, G. M.*

*UNITERMOS: Vestibular em Educação Física,
Avaliação em Educação Física Escolar.*

RESUMO: O presente trabalho procurou analisar as diferentes perspectivas da prova de aptidão para ingresso nos cursos de Educação Física. Para viabilizar o estudo, foram consultadas em forma de questionários, as instituições que atuam no Ensino Superior em Educação Física no Brasil sobre a realização ou não dessas provas e a maneira como elas são conduzidas. O assunto foi também discutido no âmbito do Departamento de Educação Física - IB - UNESP de Rio Claro, bem como, no Encontro Paulista para análise da prova de Aptidão do vestibular de Educação Física. Os resultados indicaram que, das 24 Instituições do Ensino Superior que responderam ao questionário, 12 realizam essa prova, enquanto 12 não as realizam mais. As informações sobre a maneira como são desenvolvidas as provas restringiram-se a testes de capacidades físicas. Esses resultados indicam que ainda há uma grande polêmica a esse respeito. Os autores propõem uma nova perspectiva no sentido da manutenção dessa prova na qual prevaleça a avaliação somativa em relação ao primeiro e segundo graus, valorizando a avaliação das habilidades motoras e do conhecimento sobre a prática da atividade física.

INTRODUÇÃO

O tema "Análise da prova de Aptidão para ingresso nos cursos de Educação Física" é assunto, sem dúvida, bastante polêmico. Os trabalhos e artigos sob este tema são raros e também os professores de Educação Física têm posicionamentos diversos, não existindo a notícia de uma discussão mais aprofundada a esse respeito, o que estimulou, entre outras estratégias, a realização de um Encontro Paulista para Análise da Prova de Aptidão do Vestibular de Educação Física.

Em função das mudanças ocorridas ao longo dos últimos anos na Educação Física, em relação ao papel da preparação prática na formação profissional, o assunto relativo à manutenção da prova passou a ser contestado nos meios acadêmicos. Isto contribuiu para a diversificação do tipo de prova realizada ultimamente, e na supressão da mesma em algumas instituições.

Um dos argumentos levantados por Matsudo (1991) é de que a Educação Física era vista como arte

e, desta forma, trouxe os resquícios das áreas da música, teatro e dança, que envolviam critérios de performance. Segundo o autor, a Educação Física hoje é considerada uma ciência e, como tal, deve dar as mesmas oportunidades para todos, tanto para a sociedade, como para quem quer estudá-la, não devendo segregar, privilegiando aqueles que apresentam alto desempenho físico.

Julga-se oportuno, no entanto, questionar: será que o simples fato da existência de uma prova de aptidão seria motivo fundamental para que esta se torne uma forma de segregação, ou será que a própria situação econômica do país já não seria um fato que contribui para isto; ou ainda, será que a oportunidade dada a todos de passar por esta prova já não seria uma forma não segregacionista?

Contudo, o mesmo autor (op. cit.) afirma que, através de um estudo com os vestibulandos da FEC-ABC, verificou-se que a existência da prova de aptidão emprestava ao curso uma aparente imagem de qualidade.

* Professores do Departamento de Educação Física - IB - UNESP - Campus de Rio Claro.

Esses motivos foram suficientemente provocantes para se procurar obter maiores informações sobre o problema e buscar possíveis soluções para questões como: Qual o significado da prova de aptidão? Deve ser ela mantida? Caso deva ser mantida, como devem ser realizados os testes? Qual a relação entre o desempenho acadêmico e os resultados da prova de aptidão? Onde devem estar centrados os objetivos? Que tipo de avaliação deve orientar a prova de aptidão: diagnóstica, formativa ou somativa? Por que não avaliar o domínio cognitivo? Qual a situação atual da prova de aptidão nas Instituições de Ensino Superior no Brasil?

METODOLOGIA

Para visualizar a busca de respostas a esses questionamentos, as Escolas de Educação Física do Brasil foram consultadas e o assunto discutido no âmbito do Departamento de Educação Física - IB, da UNESP de RIO CLARO, bem como, no Encontro Paulista para Análise da Prova de Aptidão do Vestibular.

Através destas estratégias, pode ser realizada a análise de algumas questões já levantadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das cartas enviadas a todos os diretores das Instituições de Ensino Superior em Educação Física no Brasil, foi feita uma consulta a respeito da posição da entidade quanto ao teste de aptidão, em relação à sua manutenção e forma de desenvolvimento.

Das 105 cartas enviadas, foram obtidas 24 respostas, sendo 14 do Estado de São Paulo e 10 dos outros estados brasileiros.

Pode-se constatar que, das 24 entidades que responderam, 12 delas realizam as provas práticas e 12 não as realizam mais.

Esses resultados, somados às conclusões obtidas no Encontro, nas discussões dos autores e nas sugestões dos Professores do Departamento de Educação Física da Unesp, conduziram às considerações apresentadas a seguir.

Resultados da prova de aptidão e o desempenho acadêmico

As justificativas mais frequentes nas respostas obtidas quanto à extinção da prova prática, diziam respeito a não relação entre os resultados destes testes e a formação do profissional de Educação Física. Quanto ao encontro realizado para ampliar esta discussão, os representantes das entidades posicionaram-se de maneiras distintas.

Medalha (1991) esclarece que a Escola de Educação Física da USP está estudando a possibilidade de fazer um acompanhamento profissional, buscando a comparação dos grupos que realizam a prova (bacharel em esportes) e os que não realizam (bacharel em Educação Física), verificando se a prova de aptidão tem relação com o crescimento e desenvolvimento do profissional.

Matsudo (1991), representando a Faculdade de Educação e Cultura (FEC-ABC), questiona a necessidade de um bom desempenho físico atrelado a um bom desempenho profissional, fazendo as seguintes analogias: "será que exigimos que um médico saiba pegar uma vela; será que exigimos que um engenheiro saiba bater um prego?"

Em consulta à literatura sobre este tema foram encontrados alguns estudos tais como os de Volp, Myotin e Osés (1986), Zinn, (1988), Barela, Carmo Junior e Deutsch (1991), onde se procurou verificar esta correlação.

Os resultados destes estudos mostraram que as provas do exame vestibular não são bons preditivos para o desempenho acadêmico. Adiciona-se ainda o fato de que, quando se procura retirar essas provas utiliza-se, frequentemente, o argumento de que o bom profissional, especialmente aquele que vai trabalhar em escolas, deva ter conhecimento suficiente sobre como preparar o processo ensino-aprendizagem e não quanto o mesmo sabe executar os movimentos.

Numa análise mais detalhada desses estudos pode-se verificar que a não relação entre as notas de ingresso e os resultados durante o curso era esperada e previsível porque, no nosso curso, especialmente, o objetivo das disciplinas práticas é oferecer oportunidade aos alunos de vivenciarem as habilidades motoras das atividades esportivas, rítmicas e expressivas e não, exigir altos níveis de rendimento dos alunos. Em outras palavras, o objetivo do teste de aptidão é diferente dos objetivos das disciplinas

práticas. Os pressupostos desses trabalhos citados anteriormente, são passíveis de contestação. A priori, não há relação entre esses resultados.

Prova de aptidão como avaliação somativa

Parece haver uma tendência dos cursos superiores de Educação Física para utilizar o teste de aptidão apenas no sentido de diagnosticar os indivíduos com melhores capacidades físicas.

Medalha (1991) considera a prova de aptidão como sendo importante no processo de seleção dos candidatos, no sentido de escolher os mais aptos e de maior vocação, apesar de dificuldades de elaboração de instrumentos de medida fidedignos, válidos e objetivos, evitando desperdícios do dinheiro público, o que, segundo o autor, na USP, monta em 5 mil dólares por aluno/ano.

Ao contrário, Pellegrinotti (1991) afirma que, para os candidatos, a prova de aptidão não se faz necessária pois, quem procura o curso de Educação Física, já possui as melhores informações obtidas durante o processo de escolarização sobre o esporte e como praticá-lo.

O mesmo autor afirma que à época da discussão sobre permanência ou não da prova de aptidão na UNICAMP, um dos argumentos levantados referia-se à questão de que os próprios professores do curso de graduação poderiam não ser aprovados, caso se submetessem a tais provas.

Um dos questionamentos aos argumentos apresentados por Pellegrinotti (1991), é de que nem sempre o vestibulando procura aquele curso que esteja mais ligado a sua vocação. Fatores como número de candidatos por vaga, Instituições Públicas ou Privadas, proximidade ou não do domicílio, outras opções que não a de sua preferência, interferem na escolha do curso.

Esta prova poderia ser uma maneira de verificar a aprendizagem dos conteúdos da Educação Física nos 1º e 2º graus, desde que fosse encarada como avaliação somativa e não apenas diagnóstica.

O vestibular, atualmente, é o instrumento que serve para realizar as avaliações somativas, embora apresente uma série de limitações. O aluno se submete ao vestibular para o curso de engenharia, por exemplo, deve realizar provas de história, inglês e todas as demais disciplinas que, aparentemente, não

têm muita relação com o curso no qual ele pretende se graduar. Assim, supõe-se que o vestibular esteja funcionando como uma avaliação somativa de todo o processo vivenciado pelo aluno.

Quando se discute essas posições, alguns profissionais levantam a questão da elitização que esse tipo de prova tem intrinsecamente. Infelizmente, o ensino no Brasil é extremamente elitista. É inegável que, quem teve condições de conhecer a Europa e os Estados Unidos, tem oportunidade de obter melhores resultados no vestibular de Inglês e geografia, assim como, quem leu muitos livros, provavelmente, terá desempenho superior nas questões ligadas à literatura. A realidade da Educação Física não é diferente, se o aluno teve condições de frequentar academias e clubes ocorrerá, também, inevitavelmente, um melhor desempenho motor. É por isso que a perspectiva a ser buscada pela Educação Física deve ser uma alternativa de transformação social.

Sobre as finalidades da Educação Física no 2º grau a proposta da CENP (1992) é bastante esclarecedora:

“É preciso que se tenha uma visão de corpo e das práticas corporais, esportivas ou não, embasadas em uma concepção de Educação Física centrada no humano, numa perspectiva de transformação social que propicie a formação de um homem conhecedor e crítico de sua realidade e de seu contexto, capaz de compreendê-los e transformá-los” (:15).

A Educação Física nos primeiro e segundo graus é tão obrigatória quanto inglês, história, português ou matemática, no entanto, ela está sendo excluída das provas do vestibular.

Da mesma maneira que não é realizada uma avaliação da cultura corporal dos alunos no vestibular geral, também não o são outras formas de linguagem como exemplo: a música e o desenho (exceto para provas específicas). Há, portanto, uma supervalorização da chamada linguagem verbal em detrimento das demais formas de expressão. O que representa o resultado do processo histórico proveniente da visão dualista de mundo, onde é mais valioso e importante aquilo que ocorre ao nível intelectual.

O fato de se considerar esse tipo de prova como avaliação somativa não impede, porém, de considerar a avaliação formativa como a mais apropriada.

Uma tentativa neste sentido é o futuro vestibular da Cesgranrio, que procurará conduzir o processo de avaliação do aluno durante o 2º grau.

Prova de aptidão x capacidades físicas e habilidades motoras

Há uma tendência, dentro das respostas obtidas, de valorizar a avaliação de capacidades físicas em detrimento das habilidades motoras, no contexto dos testes. Dois motivos podem explicar esse fato; o primeiro é a facilidade na obtenção de dados objetivos desses testes e o segundo é a ênfase "biologista" da Educação Física. Na verdade, quando se avalia capacidades físicas, verifica-se componentes temporários do desempenho motor. Em outras palavras, o aluno, com algum treinamento prévio pode melhorar o desempenho, assim como perdê-lo facilmente, caso deixe de praticá-lo. As habilidades motoras referem-se ao contrário, à mudanças relativamente duradouras, atendendo de maneira eficiente as expectativas dos educadores com relação à avaliação de conteúdos permanentes (Magill, 1989).

Assim, uma proposta poderia ser a de selecionar a partir dos conteúdos da Educação Física dos 1º e 2º graus, ou seja; do jogo, da ginástica, das atividades esportivas, rítmicas e expressivas, quais as habilidades comuns. Por exemplo, habilidades como andar e equilibrar, saltar e arremessar, driblar, chutar e girar são comuns a muitas dessas atividades, por exemplo o saltar, faz parte do futebol, no cabeceio, do basquetebol, no rebote, e para a cortada no voleibol, para um salto, uma seqüência de dança e assim por diante. Aqui torna-se necessário um parênteses. Entendemos que a finalidade da Educação Física na escola seja integrar o aluno no mundo da cultura corporal, de tal maneira que ele possa usufruir e transformar as formas da atividade física; a dança, o jogo, o esporte e a ginástica (Betti, 1992). O fato de considerarmos na avaliação as habilidades motoras e o conhecimento que os alunos têm sobre a cultura corporal, é apenas uma aproximação do que se espera da Educação Física na escola, pois, as formas avaliativas são, até o momento, menos abrangentes do que a própria realidade educacional, que é um contexto complexo e variável.

A opção para a realização de provas-testes avaliando habilidades básicas seria, na comparação com a matemática, o mesmo que exigir no vestibular operações de adição, subtração, multiplicação, divisão e, no máximo, equações de primeiro grau.

Conquanto os objetivos da Educação Física do segundo grau relacionam-se com habilidades mais complexas e específicas, as disparidades entre as escolas, principalmente no tocante a material e instalações, sugere uma avaliação de habilidades mais básicas num primeiro momento.

Uma crítica que pode ser levantada é que o candidato ao ter conhecimento sobre quais são os testes poderia treiná-los. Apesar deste treinamento prévio poder auxiliá-lo na execução dos testes, é inegável que o acervo motor obtido durante o período de escolarização deve ter um peso maior sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Uma das possibilidades de atenuar este problema seria descrever apenas os objetivos dos testes, onde, por analogia a outras disciplinas, apenas os temas são relacionados e não as questões em si.

Avaliação do conhecimento teórico

Apesar de parecer uma inovação pensar-se em incluir uma avaliação do domínio cognitivo em relação à Educação Física, esta se justifica, pois é evidente a necessidade do professor informar aos alunos sobre por que se está realizando uma determinada atividade física, para que realizá-la e qual a melhor maneira de conduzir esta atividade física.

Para integrar o aluno no mundo da sua cultura corporal não basta ensinar apenas as habilidades motoras básicas (saltar, andar, etc.) ou as habilidades motoras específicas (sacar, tocar, fazer bandejas, nadar o borboleta, etc.), ou ainda, obter dos alunos um ótimo nível de aptidão física, porque mesmo que estes sejam objetivos bastante louváveis para a Educação Física na Escola, não há garantias de que possam promover a autonomia destes alunos no que diz respeito a um período todo fora da escola.

A busca da autonomia deve ser perseguida também pela Educação Física. Um exemplo favorece a discussão. Quando aprendemos matemática nos primeiro e segundo graus a intenção é que, terminado o período de educação formal sejamos capazes de calcular os índices de aumento do nosso salário, realizar conversões com novas moedas que surgem no nosso País, sejamos habilitados a dar e receber trocos corretamente, enfim, devemos ser habilitados a resolver problemas de matemática do dia-a-dia.

Num paralelo com a Educação Física podemos dizer que esperamos que os alunos a partir de um

determinado nível de ensino da Educação Física na escola sejam capazes de manter uma atividade física permanente de maneira autônoma.

Há uma preocupação dentro dos meios acadêmicos de que o corpo de conhecimento específico da Educação Física deva ser veiculado no segundo grau, acompanhando a ação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso entender que a avaliação não deve ser de caráter punitivo, mas sim, nesse caso, numa perspectiva bastante otimista, um meio de influenciar positivamente a Educação Física Escolar, a partir da verificação do processo ensino-aprendizagem. De outra maneira, estes autores justificam a avaliação e a nota na escola:

"Redimensionar o sentido burocrático do dar notas fazendo-a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do aluno. Significa, ainda, fazer da nota um resultado que permita constatar a aproximação ou distanciamento do eixo curricular privilegiado no projeto pedagógico e não um castigo ou compensação para o aluno" (Coletivo de autores, p.106, 1992).

Com a manutenção do referido exame e feitas as devidas modificações, acreditamos que a Educação Física nos 1º e 2º graus poderá ser beneficiada. É preciso "mudar a cara" da Educação Física na escola, especialmente no 2º grau, onde são freqüentes os problemas com a dispensa dos alunos.

Retirar as provas de aptidão para os alunos ingressantes nos cursos de Educação Física, seria reforçar o erro cometido no vestibular, ao desconsiderar a importância da cultura corporal para o humano. Seria o mesmo que admitir que o papel da Educação Física na formação do indivíduo é irrelevante. Por isso, foi elaborada uma proposta de manutenção do exame prático, de avaliação somativa e baseadas na avaliação de habilidades motoras comuns a diferentes conteúdos.

Talvez, quando se ampliarem as discussões, seja possível equipar-se a prova prática do vestibular às formas adotadas em alguns países europeus, em que os alunos são avaliados durante a execução de algu-

mas modalidades esportivas. Para o nosso contexto sócio-cultural poderíamos pensar nos conteúdos não só esportivos, mas também aos jogos, a ginástica, a dança e outras formas da cultura corporal.

Através destas justificativas considera-se importante a manutenção desta prova, podendo, porém, ser chamada de vestibular em Educação Física e não prova de aptidão, na qual prevaleça a avaliação somativa em relação aos 1º e 2º graus, valorizando a avaliação de habilidades motoras e do conhecimento sobre a prática da atividade física.

BIBLIOGRAFIA

- BARELLA, J. A., CARMOS JUNIR, W., DEUTSCH, S. Estudo sobre o teste de aptidão para ingresso no curso de Licenciatura/Bacharelado em Educação Física da UNESP - Rio Claro. In: *III Simpósio Paulista de Educação Física*. 1991, Rio Claro, (Anais).
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13(2):282-287, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992.
- MAGILL, R. *Motor learning: concepts and applications*. Dubuque : Wn. C. Brown Publishers, 1989.
- MATSUDO, V. K. *O exame prático no vestibular da FEC ABC*. In: Encontro para análise do vestibular prático de ingresso nos cursos de Educação Física, 1991, Rio Claro, (Comunicação oral).
- MEDALHA, J. *O exame prático no vestibular da USP*. In: Encontro para análise do vestibular prático de ingresso nos cursos de Educação Física, 1991, Rio Claro, (Comunicação oral).
- PELLEGRINOTTI, I. J. *O exame prático no vestibular da UNICAMP*. In: Encontro para análise do vestibular prático de ingresso nos cursos de Educação Física, 1991, Rio Claro, (Comunicação oral).
- VOLP, C. M., MYOTIN, E., OSÉS, A. A prova de habilidades específicas do vestibular ao curso de Educação Física e o desempenho acadêmico. In: *XIV Simpósio de Ciência do Esporte*, 1986, São Caetano do Sul, (Anais).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação.
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta para o ensino de Educação Física 2º Grau*, 1992.

ZINN, J. L. Estudo da relação entre testes de aptidão física para admissão ao curso de Educação Física e notas do primeiro ano do curso. Santa Maria, *Kinesis*, v.4, n.1, p.71-95, 1988.

*UNITERMS: Physical tests for admission in Physical education Undergraduate programs
Physical Education evaluation*

ABSTRACT: This study has analysed different perspectives on physical tests for admission to Physical Education Undergraduate Programs. Physical Education Colleges and Universities were consulted on whether they have administered such tests or not and the manner to conduct them. This matter was also discussed at the Physical Education Department - UNESP in Rio Claro, through a special committee which promoted a meeting named "Encontro Paulista para a análise da Prova de Aptidão do Vestibular em Educação Física". The results showed that among 24 institutions which answered to a questionnaire, 12 of them have administered the test and 12 have not anymore. Information about the tests contents evidenced that physical capacities evaluation were the main objectives of them. It has been showed that subject is a very polemic one. The authors suggested the maintenance of the tests under a new perspective emphasis on somative evaluation for elementary and secondary school physical activity programs by the administration of motor ability and cognitive tests.

SECRETARIAS ESTADUAIS DO CBCE

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

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

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

APRENDIZAGEM DA TAREFA DE REBATER SOB DUAS CONDIÇÕES DIFERENTES DE INCERTEZA AMBIENTAL, EM CRIANÇAS DE 6 A 9 ANOS DE IDADE*

Dra. Marta de Salles Canfield**
Dr. Carlos Alberto Ferreira Netto***

RESUMO: Ensinar a tarefa de rebater, sob duas situações de ensino diferenciadas quanto a apresentação e forma de trabalho, a crianças de 6 a 9 anos de idade, foi o objetivo deste trabalho. Participaram deste trabalho 336 sujeitos, distribuídos em dois grupos experimentais e um controle, que realizaram duas tarefas de rebater, que se caracterizavam por diferentes requisitos de incerteza ambiental, por ocasião do Pré-teste e Pós-teste. O comportamento do professor, em ambos os grupos, foi controlado para garantir a não interferência. Foram estabelecidas hipóteses em relação aos níveis de desenvolvimento (diferentes idades) e quanto as Situações de Ensino. Os dados do Pré-teste apresentaram um crescente desempenho com a idade. Após um período de 20 aulas com cada grupo experimental, verificou-se que o Grupo submetido a uma apresentação e forma de trabalho dentro de uma maior incerteza ambiental obteve os melhores resultados na execução de ambas tarefas, o que nos demonstra a importância de uma metodologia de aula para estas idades, onde sejam colocadas frente a solução de problemas e não a mera repetição de gestos construídos, estereotipados.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o artigo da tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor, em novembro de 1992.

Foi estruturado a partir dos elementos que compõem a relação pedagógica: professor - aluno - objetivo.

Destes três elementos, o professor tem sido o alvo em muitos trabalhos, na busca de indicadores que o identifiquem com os melhores desempenhos de seus alunos. Alguns trabalhos submeteram diferentes grupos de crianças a diferentes programas de ensino (Neil e Daws, 1982; Neto, 1987; Halverson, Robertson, Safrit e Roberts, 1977), outros fixaram-se nos comportamentos do professor em aula (Yerg, 1977, 1981b, 1983; Phillips e Carlisle, 1983b; Graham, Soares e Harrington, 1983).

O comportamento do aluno tem sido observado, sendo verificado que o aspecto da quantidade de prática na tarefa critério, associada à qualidade desta

prática, privilegia a aprendizagem (Silverman, 1985a, 1985b), diferenças de desempenho em relação as diferentes características das crianças (Tousignant, Brunelle, Piéron e Dhillon, 1983; Silverman, Dodds, Placek, Shute e Rife, 1984).

O objetivo da aula, a tarefa de aprendizagem, tem sido pesquisado sob diferentes formas de trabalho, com a finalidade de eleger quais os compromissos que a sua apresentação e prática (Masser, 1986, 1987, 1988, 1989; Neto, 1987) a variabilidade de situações da prática (Pigott e Shapiro, 1984; Moxley, 1979; Kerr e Booth, 1978) e os diferentes requerimentos que a tarefa impõe (Durand, Famose e Bertsch, 1986; Durand e Barna, 1986, Famose, Durand e Bertsch, 1986), acarretam no desempenho do aluno.

O professor de Educação Física das séries iniciais precisa ser conhecedor da importância do seu papel no desenvolvimento integral do aluno. Deparamo-nos com professores que não conhecem a criança desta faixa etária, que não propiciam um ambiente oportunizador de experiências ricas e variadas, que tenham significado para a criança, e sim

* Artigo da tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana para obtenção do grau de Doutor em Motricidade Humana.

** Professora Adjunto do Centro de Educação Física e Desportos - Universidade Federal de Santa Maria. Doutorada pela Faculdade de Motricidade Humana - UTL, Lisboa.

*** Professor da Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa. Orientador.

professores que submetem as crianças a atividades estereotipadas, restritas e fixas, utilizando estilos de ensino onde o aluno não tem oportunidade de participação, a não ser executar (Canfield, 1984).

Quando um professor programa para os seus alunos, que estão em fase de desenvolvimento de suas capacidades motoras, intelectuais e afetivas, atividades "fechadas", que não possibilitam ampliação e diversificação, está automaticamente inibindo, restringindo o desenvolvimento das crianças, tornando-os mero reprodutores de gestos e tarefas, construídos por outros e não por si mesmos. Muitas vezes, estas tarefas exigem desempenhos superiores aos apresentados pelas crianças, o que pode não despertar seus interesses, levando-as à desmotivação e à perda do gosto pela prática (Famose, 1990).

Em muitos casos este encontro pedagógico "acontece sem acontecer", podendo ser caracterizado como uma simples atividade de recreio, onde não está presente a instrução, a adequada oportunidade de prática e o encorajamento (Gallahue, 1989).

É através da prática orientada, que tenha como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas diferenças individuais, que o professor alcançará seus objetivos de EDUCADOR.

Partindo destes pressupostos, apoiados nas teorias de aprendizagem fundamentadas no processamento de informações, acreditando que é através do movimento que as funções intelectuais e perceptivas da criança são incrementadas pelas constantes adaptações e modificações, onde o aluno atua dinamicamente de acordo com o contexto ambiental, é que foi estabelecido o objetivo geral deste trabalho, de verificar qual o efeito de duas diferentes formas de apresentar e trabalhar uma tarefa motora, na realização de duas tarefas motoras inabituais de rebater, por crianças de diferentes níveis de desenvolvimento (6 a 9 anos de idade).

METODOLOGIA

Os objetivos específicos foram determinados em relação as diferenças quantitativas (escore no alvo) e qualitativas (ocorrência de erros no padrão fundamental) na realização de duas tarefas motoras de rebater.

Foram formuladas seis hipóteses sob as vertentes das variáveis independentes, sendo três relativas

aos diferentes níveis de desenvolvimento, as idades cronológicas dos sujeitos por ocasião do Pré-teste, onde foi hipotetizado: (1) haver uma relação direta entre a idade e o desempenho, (2) o desempenho das crianças ser superior na Tarefa 1 do que na Tarefa 2, para todas as idades, e (3) ser encontrada correlação entre as medidas quantitativas e qualitativas de ambas as tarefas, em todas as idades. As outras três hipóteses consideraram os escores dos sujeitos distribuídos nos grupos experimentais (que foram submetidos a diferentes formas de apresentação e realização das tarefas motoras de aula) e o grupo controle (não submetido as Situações de Ensino) que foram: (1) os desempenhos dos Grupos Experimentais 1 e 2 no Pós-teste serem superiores aos do Pré-teste, o que não ocorreria com o Grupo Controle; (2) o desempenho do Grupo Experimental 2 ser superior ao do Grupo Experimental 1 que por sua vez seria superior ao do Grupo Controle, por ocasião do Pós-teste, e (3) o desempenho do Grupo Experimental 2 ser superior ao do Grupo Experimental 1, na Tarefa 2, por ocasião do Pós-teste.

Foram sujeitos deste trabalho 336 crianças de ambos os sexos, regularmente matriculadas no ano escolar de 1990 numa Escola da Rede Particular de Ensino da cidade de Santa Maria, RS, Brasil. As crianças cursavam o 1º Grau, da 1ª a 4ª série, com idade variando de 72 a 125 meses. Estes sujeitos foram distribuídos em doze grupos: oito experimentais (submetidos a duas diferentes Situações de Ensino) e quatro grupos de controle. A divisão dos grupos deu-se de acordo com a série que cursavam, respeitando a distribuição anteriormente feita pela Escola.

Tarefas Motoras

A tarefa de rebater uma bola maciça de esponja emborrachada de 62,461 mm de diâmetro e 72,246 g, com o uso de um taco de 83 cm de comprimento, no plano inferior em relação ao braço (underarm) na direção de um alvo, aconteceu sob duas situações diferentes, Tarefa 1 e Tarefa 2, que eram semelhantes quanto aos seus componentes, mas variavam entre si o grau de incerteza ambiental (Famose, 1983).

Em ambas as Tarefas eram registrados e analisados escores quantitativos (escore no alvo) e qualitativos (forma de movimento).

A Tarefa 1, rampa + bola + alvo, tinha como objetivo verificar a capacidade da criança (que estava na zona de rebatida, situada no vértice do ângulo de

60 graus formado pela rampa e o ponto central do alvo) de rebater, com o uso de um taco, uma bola que descia de uma rampa, em direção à zona central de um alvo. O aparato utilizado para o lançamento da bola foi chamado de Equipamento de Trilho Simples, que foi testado em relação a fidelidade da velocidade da bola através de videografia, utilizando-se uma câmara de vídeo Panasonic WVP-200 (25 quadros por segundo), videocassete digital Toshiba DV 80G, televisor Panasonic TC-C20D e Video Position Analyser VPA-1000. A análise dos lançamentos da bola permitiu determinar a velocidade média de 2,023 m/s e desvio padrão de 0,101 m/s.

A Tarefa 2, rampas + escolha da bola + alvo, tinha como objetivo verificar a capacidade da criança (que estava no ponto marcado da zona de espera, que era o vértice do ângulo de 60 graus formado pelo ponto central da rampa do meio do ETP e o ponto central do alvo) de discriminar a primeira bola que a si chegasse, dentre três que desciam simultaneamente por três rampas paralelas, rebatendo-a em direção à zona central de um alvo. O aparato utilizado para o lançamento das bolas foi denominado de Equipamento de Trilhos Paralelos (ETP) (Canfield e Motta, 1992) que lançava simultaneamente três bolas iguais em trilhos paralelos, de maneira que elas adquirissem velocidades diferentes durante o percurso, chegando distanciadas entre si a um ponto pré-determinado na zona de espera. A testagem do ETP foi também por videografia, sendo possível determinar as velocidades das bolas (1 : $x=2,195$ m/s e $s=0,129$ m/s; 2 : $x=2,028$ e $s=0,101$ m/s; 3 : $x=1,775$ e $s=0,112$ m/s) e o espaçamento entre elas no momento em que a primeira atingia a linha de referência (1 - 2 bola: 70,7cm; 1 - 3 bola: 82,9cm e 2 - 3 bola: 12,2cm).

Processo de Ensino

Durante o período experimental (Tuckman, 1989) houve o tratamento da variável independente forma de apresentação e realização das características bio-informacionais da tarefa de rebater (Famose, 1984). Foram desenvolvidas duas Situações de Ensino, e o que as diferenciava era o fator "certeza ambiental", gerado pela estabilidade ou instabilidade dos aspectos ambientais relacionados com a tarefa a ser executada, o que acarretou diferentes formas de apresentação e de realização das atividades nas vinte aulas dos dois grupos.

A Situação de Ensino A era aquela em que a professora explicava a forma básica de execução da

tarefa, podendo usar a demonstração, distribuindo e recolhendo o material didático necessário, circulando pelo espaço de aula procurando ser presença próxima para todos os alunos, elogiando as suas realizações, incentivando-os a praticarem, cuidando assim para que passassem a maior parte do tempo na habilidade critério, ajudando-os na colocação do material. As atividades propostas a este grupo garantia uma homogeneidade no fator "certeza ambiental" onde o aluno tinha definidas as dicas sobre o alvo, operações, arranjo material e critérios de sucesso (Famose, 1984).

A situação de Ensino B era aquela em que a professora explicava a forma básica de execução da tarefa, podendo usar a demonstração, distribuindo e recolhendo o material didático necessário, circulando pelo espaço de aula, procurando ser presença próxima para todos os alunos, elogiando suas realizações, incentivando-os a praticarem, cuidando assim para que passassem a maior parte do tempo na habilidade critério, ajudando-os na colocação do material. As atividades propostas a este grupo garantiam uma "incerteza ambiental" onde as dicas sobre o alvo, operações, arranjo material e critérios de sucesso eram definidas com amplitude (Famose, 1984).

Todas as vinte aulas dos dois grupos experimentais aconteceram na própria Escola, no período normal de aula, com uma duração rígida de trinta minutos cada, durante dois meses. O Grupo Controle, que pertencia a mesma Escola, teve aulas de Educação Física com atividades de jogos, duas vezes por semana, com a duração de 45 minutos cada aula. Estas aulas foram prescritas e acompanhadas pela pesquisadora, como uma forma de garantir a não interferência nos objetivos do trabalho.

A professora foi a mesma para os dois grupos experimentais, como uma forma de garantir a validade interna da pesquisa, em relação as suas características já que era esperado que tivesse o mesmo comportamento nos dois grupos. Esta igualdade de comportamento pedagógico foi controlada durante o desenvolver das aulas, para que não interferisse no desempenho final dos alunos. Foi seguido nas aulas um planejamento previamente elaborado, de acordo com a Classificação Geral das Características Bio-informacionais (Famose, 1983) que analisa a tarefa de acordo com a sua natureza e estrutura, sendo a estrutura a articulação interna de seus elementos, compreendendo necessariamente dicas (informações - cues) sobre o alvo, as operações, o arranjo

material e o critério de sucesso. O estabelecimento das tarefas básicas das aulas teve sempre presente a escala de cada um destes componentes, representando dimensões de complexidades informacionais diferentes. A professora se submeteu a um treinamento quanto ao seu comportamento em relação as variáveis Processo do paradigma Presságio-Processo-Produto (Dunkin e Biddle, 1974), conforme definições de Siedentop (1983) e Fischer e col. (1980). Foram filmadas cinco aulas de cada turma, perfazendo 25% do total, com o auxílio de um microfone sem fio para que o comportamento verbal da professora fosse registrado, e controlada a homogeneidade de comportamentos em ambos os grupos.

Coleta de Dados

A coleta de dados, Pré-teste e Pós-teste, aconteceu na própria Escola, num salão medindo 13,20m por 8,40m, situado no andar inferior, onde não haviam salas de aula, sendo um lugar calmo e silencioso. Foi colocada uma parede divisória, para que as execuções da Tarefa 1 ficassem independentes da Tarefa 2.

A Equipe responsável pela coleta e pelo registro dos dados foi composta de oito pessoas, cinco estagiários e dois egressos do Curso de Educação Física, e um profissional da Comunicação, responsável por operar a câmera de vídeo. Eles submeteram-se a um treinamento, e uma situação simulada de teste, para verificar o bom desempenho de suas funções.

A ordem de realização das Tarefas, pelos sujeitos, foi primeiro a Tarefa 1, seguida imediatamente da 2. No próprio local de realização de cada tarefa a criança recebeu as informações padronizadas do como realizá-la, sem ser-lhe colocado um modelo quanto a forma de rebater. Em cada uma das Tarefas foram executados três ensaios consecutivos, não havendo qualquer comentário avaliativo sobre a execução. Como uma maneira de minimizar os efeitos do desconhecimento da Tarefa de rebater, antes da criança ser colocada em situação de teste, lhe foi proporcionada oportunidade para a prática livre do rebater contra uma parede. As execuções foram individualizadas.

Registro dos Dados

Os dados do Pré-teste foram coletados em março/1990 e os do Pós-teste em junho/1990, após 20

aulas com os grupos experimentais, na aprendizagem da tarefa de rebater, sob duas diferentes Situações de Ensino.

Para cada uma das Tarefas foram registradas medidas quantitativas, o escore obtido em cada um dos três ensaios em relação a zona do alvo atingida pela bola, se o alvo não era atingido, e se a bola não era rebatida. O alvo era dividido em cinco zonas iguais (50cm de largura por 70cm de altura cada) sendo a zona central de cor azul e as demais de cor branca. Estas zonas receberam pontuação discriminante, como uma forma de se obter média dos escores, premiando o ensaio onde a bola rebatida atingisse a zona central do alvo. As pontuações foram: 4 pontos para a zona central; 3 pontos para as zonas laterais internas esquerda e direita; 2 pontos para as zonas laterais externas esquerda e direita; 1 ponto para a bola rebatida que não atingia o alvo, e zero quando a bola não era rebatida. Se a bola foi rebatida e não atingiu o alvo, passando por cima dele, foi computada a pontuação referente a zona correspondente. O registro destes escores foi realizado na hora da execução, utilizando-se Fichas, que eram preenchidas por dois registradores, logo após cada ensaio.

Para a Tarefa 2, a escala de pontuação foi a mesma, só que este escore foi multiplicado por uma constante 2 quando a primeira bola era rebatida, e por 1 se a segunda ou terceira bola tinha sido rebatida. Este procedimento possibilitou que fosse calculado o somatório dos escores do sujeito nos três ensaios de acordo com a bola rebatida, premiando o ensaio em que a bola rebatida tivesse sido a primeira a chegar, atingindo a zona central do alvo.

Os dados qualitativos eram a ocorrência ou não de erros no Padrão Fundamental de Rebater, na execução dos três ensaios. Foi elaborada uma listagem de erros, que partiu dos "problemas comuns" apresentados nas obras de David Gallahue (1975, 1985, 1989) composta de onze itens a serem observados: falha em manter os olhos na bola; empunhadura imprópria; falha em ajustar-se apropriadamente para a rebatida; falha em girar o corpo na direção da rebatida; pobre backswing; inabilidade em coordenar os movimentos; restrita rotação do corpo; manter os cotovelos próximos ao corpo; manter o tronco reto; manter os pés unidos e estacionários, e não haver intencionalidade na rebatida. O registro destes dados foi feito pela videofilmagem com uma câmera Panasonic OmniMovie VHS PV-530 de todos os ensaios, que posteriormente foram decodificados por

dois observadores, que eram alunas estagiárias do Curso de Pedagogia. Estes observadores submetem-se a um treinamento, só iniciando o trabalho de observação da forma do movimento de rebater quando foi alcançado no mínimo 85% de concordância, conforme o Coeficiente de Acordos Inter-observadores (Siedentop, 1983). Durante o processo de decodificação, a cada 50 crianças era conferido este percentual de concordância.

RESULTADOS

Os dados relativos a realização das Tarefa 1 e Tarefa 2 foram registrados de duas formas: quantitativa e qualitativa, que eram o escore obtido quanto a zona do alvo e a ocorrência de erros de forma de rebater, respectivamente. Considerando esta diferenciação de dados, tornou-se necessário uma normatização, utilizando-se a Escala T (Johnson e Nelson, 1979) que converte os dados brutos em escores padronizados normalizados, onde a média constante é 50 e o desvio padrão é 10.

O programa utilizado foi o Soft Statistics Applications System (SAS) que possibilitou a realização da Multianálise de Variância (MANOVA), da Análise de Variância (ANOVA) e outros procedimentos estatísticos descritivos como Análise de Regressão, Correlação, Média e Desvio Padrão.

Os dados foram apresentados e discutidos respeitando as vertentes principais consideradas no estabelecimento das hipóteses, que são as diferentes idades dos sujeitos e as diferentes Situações de Ensino a que os grupos foram submetidos. Quando os dados foram tabulados para as hipóteses 1, 2 e 3, que eram relativas as idades, não foi considerado o grupo experimental a que o sujeito fazia parte, já que estes dados consideraram só a situação do Pré-Teste, pois a do Pós-teste estava contaminada pela situação experimental de ensino. Para as restantes hipóteses, relativas as Situações de Ensino, os dados foram tratados de acordo com a variável independente, sem ser considerada a idade do sujeito.

As conclusões parciais enfocaram cada uma das hipóteses, em separado: (1) confirmando um dos pressupostos básicos do Desenvolvimento Motor (Gallahue, 1989; William, 1983; Corbin, 1980; Espenschade e Eckert, 1974; Wickstron, 1977; Robertson e Halverson, 1984) de que o desempenho das crianças em ambas as tarefas, no Pré-teste, apre-

sentou um aumento de acordo com a idade, tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo, mas no momento em que as tarefas foram analisadas separadamente, esta tendência não foi encontrada para a idade de 8 anos, na Tarefa 1, o que é explicado por haver mais meninas do que meninos nesta idade, estando já provado em estudos (Robertson, Halverson, Langendorfer e Williams, 1979; Milne, Seefeldt e Reuschlein, 1976; Isaacs, 1980; Singer, 1969) a superioridade de desempenho do sexo masculino; (2) o desempenho das crianças, independente da idade, na Tarefa 1 não foi estatisticamente superior ao da Tarefa 2 como esperado, já que esta apresentava maior grau de incerteza ambiental, conseqüentemente aumentando seus requerimentos necessitando maior organização da resposta (Famose, 1983, 1986; Arnold, 1985, Durand e Barna, 1986, Robertson e Halverson, 1984), este fato pode ser explicado pela inconsistência de medidas apresentadas por crianças em situações de teste que é considerado por Thompson (1990) como um grande risco, e que foi encontrado por Seils (1951) e Malina (1982); (3) para todas as idades foram encontradas correlações negativas entre as medidas quantitativas e qualitativas, indicando que à medida que aumentava o escore de acertos na zona central do alvo, diminuía o número de erros no padrão fundamental de rebater, o que vem de encontro aos estudos do Padrão Fundamental de Rebater (Williams, 1983; Wickstrom, 1977; Gallahue, 1989; Espenschade e Eckert, 1980; Robertson e Halverson, 1984) onde consideram que a criança por volta dos seis anos de idade alcança o estágio maduro neste padrão, sendo que aos três anos de idade é capaz de rebater com sucesso uma bola utilizando o padrão underhand (Espenschade e Eckert, 1980); (4) os dois grupos experimentais após terem estado sob as diferentes Situações de Ensino, apresentaram escores superiores aos do nível de entrada, tanto considerando o aspecto quantitativo como o qualitativo, confirmando a importância da atuação do professor (Berliner, 1974; Piéron, 1988) e indo de encontro aos achados de Neto (1987) e Masser (1986, 1987, 1988 e 1990), o que não aconteceu com o Grupo Controle que chegou a apresentar escores inferiores no Pós-teste em relação ao Pré; (5) o Grupo Experimental 2, submetido à Situação de ensino onde a tarefa era apresentada e trabalhada com maior incerteza ambiental, apresentou no Pós-teste os escores quantitativos mais elevados, mas não a menor ocorrência de erros na forma de rebater que foi apresentado pelo Grupo 1, quando as tarefas são analisadas em separado, o que vem mais uma vez ser

relacionado a inconsistência de medida e ao fato de que durante o período de ensino foi utilizado o feedback interrogativo, que pode não ser eficaz para crianças desta faixa etária; (6) os escores quantitativos e qualitativos do Grupo 2, na Tarefa 2, foram superiores aos do Grupo 1, confirmando o pressuposto de que para um melhor desempenho em tarefas com características de incerteza ambiental, deve-se proporcionar oportunidades de prática de acordo com estas características (Famose, 1983; Durand, Famose e Bertsch, 1986; Famose, Durand e Bertsch, 1986).

Considerando as principais limitações deste estudo, que foram: (1) a não randomização dos grupos (Tuckman, 1989), já que utilizou-se grupos intactos; (2) as tarefas motoras usadas como medida requeriam precisão, o que pode ter feito com que alguns sujeitos se preocupassem mais em acertar a zona central do alvo, descuidando da forma de execução, e esperar para rebater a segunda ou terceira bola na Tarefa 2, como uma forma de ter mais tempo e melhor se preparar para a rebatida; (3) os sujeitos pertenciam a uma Escola onde não haviam aulas regulares de Educação Física, o que fez com que a professora tivesse que dispender tempo em resolver problemas de indisciplina, responsabilidade no uso do material e cumprimento de "regras de convivência" e (4) a fronteira entre os sete pontos que compõem a tabela de classificação geral das Características Bio-informacionais da Tarefa Motora (Famose, 1983) é muito próxima e frágil, o que acarretou numa certa dificuldade para o estabelecimento das tarefas básicas para as aulas dos dois grupos experimentais, é que apresentamos a Conclusão Geral deste trabalho, que teve como princípio responder ao Problema de pesquisa: "Que diferenças de desempenho existirão na realização de duas tarefas motoras inabituais por crianças de 6 a 9 anos de idade, considerando as diferentes situações de ensino a que foram submetidas?"

Concluimos que as diferenças de aprendizagem apresentadas pelas crianças foi decorrente da forma de apresentação e trabalho da tarefa motora, considerando que o comportamento pedagógico do professor foi controlado, sendo semelhante para ambos os grupos.

Esta conclusão nos leva a afirmar sobre a importância de ser oportunizado à criança a prática de uma Educação Física que não seja mera reprodutora de modelos, caracterizada por aulas que muitas vezes não atendem os interesses dos alunos e muito menos seu nível de desenvolvimento. Com somente 20

aulas, foi-nos possível alcançar uma curva de aprendizagem que evidenciou os diferentes níveis de desenvolvimento e as diferentes formas de ensino, sendo superior o grupo que teve a oportunidade de experimentar e gerenciar uma instabilidade ambiental, demonstrando ser este o caminho para que o nosso aluno desenvolva, através do movimento, seus aspectos cognitivos.

BIBLIOGRAFIA

- ARNOLD, R. K. S. (1985). *Le Développement des Habilités Sportives. Dossier E. P. S. N° 3*, Paris.
- BERLINER, D. C. (1984). *The Half-Full Glass: A Review of Research on Teaching*. In: P. Hosford e Chairperson (Eds.). *Using What We Know About Teaching*, Alexandria: Assoc. Superv. Curr. Develop.
- CANFIELD, M. S. (1984). *Diagnóstico Situacional das Atividades Físicas no Currículo por Atividades nas Escolas da Zona Urbana de Santa Maria, R.S.* Dissertação de Mestrado não Publicada, CEFD. UFSM, Santa Maria.
- CANFIELD, M. S., MOTA, C. B. (1992). Equipamento de Trilhos Paralelos. *Ludens*, 12, 3/4, 69.
- CORBIN, C. B. (ed.) (1980). *A Textbook of Motor Development*. Dubuque, IA: W. C. Brown.
- DUNKIN, M., BIDDLE, B. (1974). *The Study of Teaching*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- DURAND, M. (1986). *Motivation, Traitement de L'Information et Acquisition des Habiletés Motrices*. Comunicación au Zème Congrès International de Psychologie du Sport. Paris.
- DURAND, M., BARNA, R. (1986). *Exigences de la Tâche et Performances Motrices: Étude Developmentale*. Communication au Zème Congrès International de Psychologie du Sport. Paris.
- _____. (1986). *Déficit Différentiel de Traitement et Performance Motrice*. Communication Présenté au 3e Congrès International de Psychologie du Sport. Paris: Octobre.
- DURAND, M., FAMOSE, J. P., BERTSCH, B. (1986). *Motor Skill Acquisition and Complexity of the Task*. Comunicación au VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Glasgow.

- ESPENSCHADE, A. S., ECKERT, H. M. (1980). *Motor Development*. Columbus : Merrill.
- FAMOSE, J. P. (1983). Relations Pédagogiques et Tâches Motrices. In: R. Thomas. *La Relation au Sein des APS*. Paris : Vigot.
- _____. (1983). Stratégies Pédagogiques, Tâches Motrices et Traitement de L+Information. *Tâches Motrices et Stratégies Pédagogiques en Éducation Physique et Sportive -Dossiers E. P. S. N° 1*. Paris.
- _____. (1984). Relations Pédagogiques et Tâches Motrices "Vers une Science de la Conception en Éducation Physique et Sportive". In: R. Thomas (Ed.). *La Relation au sein des APS*. Paris : Vigot (1984).
- _____. (1986). *Fonctions Requises, Complexité de la Tache et Apprentissage Moteur*. Communication au Zéme Congrès International de Psychologie du Sport. Paris.
- _____. (1990). Motivation et Apprentissage. In: R. Pfister (org.), *Activités Physiques et Sportives, Efficience Motrice et Développement de la Personne*. Clermont-Ferrant : AFRAPS.
- FAMOSE, J. P., BERTSCH, J., DURAND, M. (1986). *Performance Motrice de Joueurs et de Non-Joueurs de Tennis dans des Taches de Differentes Niveaux D'Incertitude Spatiale*. Communication au Zéme Congrès International de Psychologie du Sport. Paris.
- _____. (1986). *Motor Performance: Analysis and Optmization from Tasks Characteristics*. Communication au VIII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health. Glasgow.
- FISCHER, C. e Col. (1981). Teaching Behaviors, ALT, and Student Achievement: an Overview. *Journal of Classroom Interaction*, 17, 1, 2-15.
- GALLAHUE, D. L. (1985). *Developmental Movement Experiences for Children*. New York : Macmillan.
- _____. (1989). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents* (2.ed.). Indianópolis : Benchmark.
- GALLAHUE, D. L., WERNER, P. H., LUEDKE, G. C. (1975). *A Conceptual Aproach to Moving and Learning*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- GRAHAM, G. (1983). Review and Implications of Physical Education Experimental Teaching Unit Research. In, T. Templin e J. Olson (Eds.). *Teaching in Physical Education*. Illinois : Human Kinetics Publishers.
- HALVERSON, L. E., ROBERTON, M. A., SAFRIT, M. J. e ROBERTS, T. W. (1977). Effect of Guided Practice on Overhand-Throw Ball Velocities of Kindergarten Children. *Research Quartely*, 48, 2, 311-318.
- ISAACS, (1980). Effects of Ball Size, Ball Color, and Preferred Color on Catching by Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 583-586.
- JOHNSON, B. L., NELSON, J. K. (1979). *Practical Measurements for Evaluation in Physical Education* (3.ed.). Minneapolis, Minesonta : Burgess Publ. Company.
- KERR, R., BOOTH, B. (1978). Specific and Varied Practice of Motor Skill, *Perceptual and Motor Skill*, 46, 395-401.
- MALINA, R. M. (1982). Motor Development in the early years. In S. G. Moore e C. R. Cooper (Eds.), *The Young Child - Reviews of research*, 3, 211-228.
- MASSER, L. S. (1984). *A Comparison of Teacher Behaviors: Master Teacher vs. Student Teachers*. Unpublished Manuscript, Bowling Green State University.
- _____. (1986). *An Experimental Study Investigating the Effects Refining, Extending, and Applying Instructional Tasks Have on a Motor Skill in K-6 Students*. Unpublished Manuscript, Alcona Community Schools, Lincoln, Michigan.
- _____. (1987). The Effect of Refinement on Student Achievement in a Fundamental Motor Skill in Grades K. Through 6. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 174-182.
- _____. (1988). *An Experimental Study Investigating the Effect Instructional Tasks Have on Sixth Grade Student Achievement in an Open Motor Skill*. Paper presented at the 1988 Olympic Scientific Congress, Seoul, Korea.
- _____. (1989). *An Experimental Study Investigating the Effect Instructional Tasks Have on Student Achievement in an Open Motor Skill*. Paper presented at the Conference of Jyvaskyla.
- _____. (1990). Teaching for Affective Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, September.
- McCLENAGHAM, GALLAHUE, D. (1978). *Fundamental Movement: observation and Assessment*. Philadelphia : W. B. Sauders.

- McDONALD, F. J. (1976). Report on Phase II of the Beginning Teacher Evaluation Study. *Journal of Teacher Education*, 27, 1, 39-42.
- MILNE, C., SEEFELDT, V., RIESCHLEIN, P. (1976). Relationship between Grade, Sex, Race, and Motor Performance in Young Children. *Research Quarterly*, 47, 4, 726-730.
- MOXLEY, S. (1979). Schema: The Variability of Practice Hypothesis. *Journal of Motor Behavior*, 11, 1, 65-70.
- NEIL, S. R. St. J., DAWS, R. (1981). A Pilot Study of the Effect of Free and Directed Practice on the Initial Learning of a Motor Skill in Relation to Sex. *Journal of Human Movement Studies*, 7, 211-219.
- NETO, C. A. F. (1987). *Motricidade e Desenvolvimento: Estudo do Comportamento de Crianças de 5-6 Anos Relativo à Influência de Diferentes Estímulos Pedagógicos na Aquisição de Habilidades Fundamentais de Manipulação*. Dissertação de Doutorado não Publicada. Lisboa.
- PHILLIPS, D. A., CARLISLE, C. S. (1983b). A Comparison of Physical Education Teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3, 55-67.
- PIÉRON, M. (1988). *Pedagogia de la Actividad Física y el Deporte* (2.ed.). Malaga : Industrias Gráficas "Upper" S.A.
- _____. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid : Gymnos, S.A.
- _____. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives - observations et Recherches*. Belgique, Liege : Presses Universitaires de Liege A. S. B. L.
- PIGOTT, R. E., SHAPIRO, B. C. (1974). Motor Schema: the Structure of the Variability Session. *Research Quarterly*, 55, 1, 41-45.
- ROBERTON, M. A., HALVERSON, L. E., LANGENDORFER, S. e WILLIAMS, K. (1979). Longitudinal Changes in Children's Overarm Throw Ball Velocities. *Research Quarterly*, 50, 2, 256-264.
- ROBERTON, M. A., HALVERSON, L. E. (1984). *Developing Children - Their Changing Movement*. Philadelphia : Lea and Febiger.
- ROBERTON, M. A., WILLIAMS, K., LANGENDORFER, S. (1980). Pré-Longitudinal Screening of Motor Development Sequences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 51, 724.
- _____. (1980). Pré-Longitudinal Screening of Motor Development Sequences. *Research Quarterly*, 51, 4, 724-731.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.ed.). Ohio : Mayfield Pub. Co.
- SINGER, R. N. (1969). Physical Characteristic, Perceptual-Motor, and Intelligence Differences between Third - and Sixth - Grade Children.
- THOMPSON, R. A. (1990). Vulnerability in Research: a Developmental Perspective on Research Risk. *Child Development*, 61, 1-16.
- TOUSIGNANT, N., BRUNELLE, J., PIÉRON, M. e DHILLON, G. (1973). What's happening to the ALT-PE Research Tradition outside the USA? *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 27-33.
- TUCKMAN, B. W. (1988). *Conducting Educational Research* (3.ed.). Florida, Orlando : Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- WICKSTROM, R. (1977). *Fundamental Motor Patterns*. Philadelphia : Lea & Febiger.
- WILLIAMS, K. (1973). Perceptual-Motor Development in Children. In C. Corbin (Ed.), *A textbook of Motor Development*. Dubuque, I. A. : Wm. C. Brown.
- YERG, B. J. (1977). *Relationships between Teacher Behaviors and Pupil Achievement in the Psychomotor Domain*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburg.
- _____. (1981b). The Impact of Selected Presage and Process Behaviors on the Refinement of a Motor Skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 10, 38-46.
- _____. (1983). *Re-Examining the Process-Product Paradigm for Research on Teaching Effectiveness in Physical Education*. Ten Symposium Research on Teaching in Physical Education.

ABSTRACT: To teach the striking task, under two different Situations of Teaching, to 6-9 years old children, was the objective of this research. The sample was composed by 336 subjects, two experimental groups and one control, where each one did two striking tasks, characterized by different environment uncertain requirements, on Pre-test and Post-test. The teacher behavior at both groups was under control to neutralize the interference. Hypothesis were stated to age levels (different ages) and to Situations of Teaching. The Pre-test data showed a improved performance with the age. After twenty classes with each experimental group, was verified a superiority of the Group submitted to presentation and realization of the task under more environment uncertainty on both striking tasks performances. These results prove the importance of the pedagogical methodology on problem solutions for that ages and not just build skills repetition.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE*

Celi Nelza Zulke Taffarel**

UNITERMOS: *Metodologia da pesquisa em Educação Física e Esporte; Metodologia do ensino da Educação Física e Esporte.*

RESUMO: *O objetivo do trabalho foi delinear, preliminarmente, um referencial teórico-metodológico, para produção, crítica e difusão do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte, levando em conta a situação do Nordeste do Brasil, a partir das seguintes dimensões: 1. evidências empíricas de mais uma profunda crise do capitalismo expressa: a) nos indicadores das consequências sociais para o Nordeste do Brasil, dos ajustes estruturais impostos por políticas Neo-liberais; b) nos indicadores da ascensão dos intelectuais institucionais e o declínio dos intelectuais orgânicos. 2. Necessidade da qualificação, no âmbito da produção do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte, de uma Teoria Pedagógica cujas categorias decorram da prática pedagógica comprometida com um Projeto Histórico superador da sociedade de classes.*

APRESENTAÇÃO

O objetivo do presente trabalho é delinear um referencial teórico-metodológico, para a produção, crítica e difusão do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte, levando em conta a situação do Nordeste do Brasil - um dos maiores bolsões de miséria do mundo.¹

O tema será abordado a partir da consideração de duas dimensões possíveis, que não serão aqui

esgotadas e não são as únicas, mas sem as quais compromete-se a reflexão crítica.² Essas duas dimensões que se inter-relacionam são:

1 - As evidências empíricas de mais uma profunda crise do capitalismo, expressas no colapso da modernização, na crise das ideologias, dos paradigmas científicos, na crise dos valores, da ética, da política, e na recorrência cultural, traço marcante da pós-modernidade.³ Crise essa que pode ser reconhecida nos indicadores das conse-

* Texto básico do Curso sobre Metodologia do Ensino da Educação Física ocorrido durante a realização do II Encontro Pernambucano de Pesquisa em Educação Física. I Encontro de Pesquisa em Educação Física da região Nordeste do Brasil.

** Professora Adjunto 4 UFPE, doutora em Educação UNICAMP, Pesquisadora do CBCE, Membro SBPC/ANPEd/ANFOPE/AELAC.

¹ Ver a respeito BACELAR, Tania. Nordeste, Nordestes. In: *Teoria e Debate*. n.19:2-6, 1992. Ver ainda, dados sobre "Indicadores do Desenvolvimento Mundial" apresentados nos relatórios do Banco Mundial 1990 sobre a POBREZA, 1991 sobre o DESAFIO DO DESENVOLVIMENTO, 1992 sobre DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE, 1993 sobre SAÚDE. Ver ainda, SANTOS, Theotonio. No Fundo do Poço. In: *Cadernos do Terceiro Mundo*. Ano XVI, n. 167, 1993, Especial ECONOMIA, p.29-33.

² Reflexão crítica assume no presente trabalho a dimensão a ela atribuída segundo as teses de Marx sobre Ludwig Feuerbach. Ver a respeito MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia Alemã* (Feuerbach). 6.ed., São Paulo: Hucitec, 1987.

³ A expressão da pós-modernidade no gerenciamento empresarial pode ser reconhecido nos elementos denominados de "TERCEIRA GERAÇÃO do gerenciamento empresarial", era do "homenware", era do predomínio do "SETOR QUATERNÁRIO" da economia. Era da revolução da informática. Era da robótica, da automação, da realidade virtual. Era da acentuação da acumulação do capital pelo valor fetichizado do dinheiro, gerado às custas do trabalho humano e da expropriação da mais-valia, capital especulativo que hoje se potencializa pela ciranda financeira, pelo endividamento externo dos países "em vias de desenvolvimento". Ver mais a respeito da Informática In: CHAVES, Eduardo. *Informática: micro revelações*. Campinas: Cartgraf, 1987. Há ainda, BORGES, Juliano. Efeitos da microeletrônica no mundo do trabalho. In: *Princípios*, n.25 de Maio/junho/julho de 1992. Ver também, SILVA, Agenor. Ilusões na sociedade pós-industrial. In: *Princípios*, n.27, Novembro/dezembro/1992 e janeiro/1993. Na esfera da religiosidade a expressão do fenômeno da pós-modernidade é denominada "Nova Era", ou "Era de Aquário", da "Libertação Espiritual", da "Consciência Cósmica", movimento religioso de caráter ecumênico que incorpora elementos das tradições orientais - fundamentos do budismo -, e assume a consciência ecológica, a ausência de um corpo fechado de doutrinas, e pela variedade de interesses. Esse movimento que realizou

quências sociais para o Nordeste do Brasil, dos ajustes estruturais impostos por políticas Neoliberais capitaniadas pelos grandes blocos econômicos em formação. Crise que pode ser reconhecida, também, nos indicadores da ascensão dos intelectuais institucionais e o declínio dos intelectuais orgânicos, representando uma contra-revolução cultural, um grande salto atrás.

2 - A necessidade da qualificação, no âmbito da produção do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esporte, de uma Teoria Pedagógica cujas categorias decorram da prática pedagógica compromissada com um Projeto Histórico superador da sociedade de classes, superador do capitalismo.

“Recorrência cultural” está significando no presente texto como sendo, o encaminhamento de demandas historicamente forjadas e que buscam ser atendidas, tanto por sujeitos individuais, quanto por sujeitos políticos coletivos, de acordo com suas possibilidades de acesso a determinados bens historicamente produzidos. Assim como para os indivíduos que vivem em países industrialmente desenvolvidos, a informática possibilita lidar com a “realidade virtual”, os indivíduos que vivem nos países onde prevalece formas econômicas pré-capitalistas, recorrem ao misticismo e ao miticismo para lidar com dados da realidade. O que os aproxima é o fato de que a lógica de raciocinar sobre a realidade é baseada em pseudoconceitos, ou seja, em representações da realidade. A lógica que os rege é o da alienação, alienação esta acentuada drasticamente no capitalismo avançado.

Quanto ao termo pós-modernidade, é aqui utilizado como sendo a manifestação de elementos da cultura que convivem com seus contrários, seus antagônicos, seus diferentes, que intentam superar, mas o fazem somente em suas formas fenomênicas, visto que em sua essência não se altera o princípio de sua produção - sejam bens materiais ou espirituais -

que é o princípio da produção social e da apropriação privada. O discurso da modernidade refere-se ao industrialismo, a terceira revolução industrial, e aos ajustes necessários das Nações para a nova ordem econômica neoliberal. O da pós-modernidade refere-se a expressão da modernidade no âmbito cultural, político, ético, religioso. Compõe o discurso da pós-modernidade “o fim da política e o surgimento de novas identidades culturais”, “os valores universais acima dos interesses de classes”, “o ecletismo”, “o pluralismo”, “o fim da história”, “o fim do marxismo”, “o fim das referências”, “o fim das perspectivas totalizantes”, “a era das incertezas”, “a recorrência cultural aos simples”, “aos nichos”, “ao local-regional”. Na esfera da Educação Física & Esportes, a era da pós-modernidade pode ser caracterizada como a era do “jogo com a máquina”, a era das simulações, a era dos simulacros, a era dos robosex, a era da tirania dos músculos sobre a sensibilidade corporal, a era do esporte espetáculo de “altos rendimentos”, o esporte para ser visto e consumido à distância, satisfazendo-se com isto as necessidades forjadas pela indústria cultural, esportiva de massas e seus subprodutos, como o são, todos os derivados utilizados na “corpolatria”, na idolatria ao corpo, e no “esporte de altos rendimentos”. É a era em que o jogo tem seu pólo agonístico exacerbado, fazendo-se “necessário para controlar eticamente sua prática, um sofisticado aparato tecnológico desenvolvido, por exemplo, pela medicina para detectar “dopping”.

Aponto para este marco referencial teórico-metodológico na produção, crítica e difusão do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esportes e sua qualificação, porque falar de um lugar axiologicamente neutro é engodo, é irresponsabilidade profissional, e ainda, porque esgotaram-se as possibilidades dos discursos pedagógicos “progressistas” que não qualificam, radicalmente suas propostas, e não as aproximam dos interesses históricos da classe revolucionária, a classe trabalhadora.⁴

em Junho de 1993 a sua Primeira Conferência Interplanetária Metafísica encontra forte resistência dos evangélicos que intentam sua hegemonia mundial enquanto religião - esfera que trata da relação do homem com o sagrado. Frente à grande crise instalada e na busca de soluções, recorre-se aos milagres e a salvação pela fé. No Brasil a classe média recorre ao esoterismo e às classes pobres às igrejas evangélicas, que ficam abertas e disponíveis o tempo todo e os pobres encontram grande receptividade, ou então a umbanda ou candomblé. Os cultos afro-brasileiros como o candomblé e a umbanda, voltados a cultivar a natureza e os antepassados, estão envolvidos na “guerra santa” com os evangélicos e os católicos, que disputam com elas poder e fiéis. Ver mais a respeito, In: *Cadernos do Terceiro Mundo*, Ano XVI n.167. Ver mais a respeito desse fenômeno humano, social, psicológico e político BOTTOMORO, T. (Editor). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

⁴ Quanto a não neutralidade da ciência, ou de qualquer outra ação humana, isso é ponto pacífico entre as diferentes perspectivas teóricas que apresentaram, no decorrer desse século, refutações aos pressupostos filosóficos do positivismo. Ver a respeito, no marco da Hermenêutica, as contribuições de RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. 3.ed. Rio de Janeiro, F. Alves 1988., e ainda, no marco da escola de Frankfurt, as contribuições de HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.

EM QUE CONTEXTO ESTAMOS PRODUZINDO E DIFUNDINDO CONHECIMENTOS SOBRE METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTES?

O final do século XX será visto, em uma retrospectiva histórica, como o período de mais uma crise cíclica do modo de produção e reprodução da vida. Segundo Hobsbawm, (1992)⁵ esses períodos de crise cíclica denominados pelos historiadores de "ondas longas de Konratiev" estão associadas as grandes transformações e reestruturações da economia mundial, às crises da ideologia, da cultura e da civilização.

Estamos perante uma profunda crise do processo civilizatório, ameaçados pela desintegração social, pelas catástrofes nucleares, ecológicas e com possibilidades concretas de extinção da vida no planeta terra. A concentração de renda, do conhecimento e do poder em uma minoria gerou um caos e a marginalização de 3/4 da população mundial.

Estão contidas nesse contexto os conflitos étnicos, raciais, nacionalistas, as aproximadamente 30 guerras em decurso atualmente, o buraco na camada de ozônio, o devastamento e extinção de recursos naturais, ecológicos, as doenças endêmicas, a condenação de 4/5 da humanidade ao nível de pobreza, entre os quais 1/4 de miseráveis, os surtos migratórios, a xenofobia dos países "ricos" e seus mecanismos de proteção, expressos em suas políticas de relações exteriores.

Convivemos hoje com formações econômicas que vão das primitivas sociedades tribais pré-capitalistas,⁶ até a forma mais adiantada do capitalismo

imperialista,⁷ forma que busca sua hegemonia às custas da devastação do planeta e seus ecossistemas - natureza, social, psíquico.⁸

Segundo Hobsbawm (1992:144) "(...) um mundo onde há desigualdades tão impressionantes e sempre crescentes não poderá se manter estável por muito tempo".

Este momento histórico exige, de nossa parte, enquanto professores, educadores e cientistas, a responsabilidade de conhecermos e reconhecermos as possibilidades humanas de explicar e interferir nessa realidade.

Levando em conta tal contexto mundial, vou privilegiar a indicação de um referencial teórico-metodológico, para a produção do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esportes que, em suas análises, buscam articular as dimensões singular e particular da pesquisa e do ensino com a totalidade da realidade social complexa.⁹

Isto nos coloca frente a questões filosóficas que perpassaram todo o processo civilizatório e que agora são drasticamente recolocadas. Questões filosóficas "as quais buscaram-se explicações, e que configuraram o que hoje podemos reconhecer como sendo as perspectivas idealista e materialista de produção do conhecimento."¹⁰

Isto nos coloca, ainda, às questões discutidas no marco da sociologia do conhecimento e que estão presentes nas demais disciplinas das ciências sociais e humanas, e que dizem respeito ao "engajamento político da ciência e o conhecimento objetivo da verdade".¹¹

⁵ HOBBSAWM, Eric. *Crise da ideologia: liberalismo x socialismo*. Colóquio de inverno da universidade Autônoma do México - UNAM/ Conselho nacional de cultura - CNC, 1992.

⁶ Ver a respeito MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Introdução de Eric Hobsbawm. São Paulo, Paz e Terra, 1984.

⁷ Ver a respeito os textos de TONI, Dilermanod. O que promete a crise atual do capitalismo. In: *Princípios*, n. 25:39-45, Maio/Junho/Julho, 1992 e ainda, GOMES, Luiz Marcos. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: *Princípios*, n. 25:46-53, Maio/Junho/Julho, 1992. O que se destaca nessas análises é o extremo agravamento da opressão imperialista, consubstanciada em dados que demonstram que a produção é social e a apropriação continua privada, evidenciando-se a supremacia do capital financeiro sobre todas as outras formas de capital, o que significa que uma minoria de "Estados Ricos", vivem de rendimentos em oligarquias financeiras que massacraram os países devedores, julgo que está tornando cada vez mais insuportável.

⁸ GUATTERRI, Felix. *As três ecologias*. São Paulo, Papirus, 1992.

⁹ Ver a respeito KURTZ, Robert. *O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1992.

¹⁰ A respeito da filosofia do conhecimento e o que constituem as perspectivas idealistas e materialistas, encontramos os trabalhos de CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: Categorias e leis da dialética*. São Paulo, Alfa-Ômega, 1982; e ainda, LENINE, V. *Materialismo e Empirocriticismo*. Lisboa, Progresso, 1982.

¹¹ Ver a respeito, as contribuições de LOWY, Michael. In: *Método dialético e Teoria Política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do Conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.; *Ideologias e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

Frente a isto nos perguntamos:

- é possível produzir, criticar e difundir o conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esporte sem levar em conta o modo de produção hegemônico, "locus" dessa produção?¹²
- é possível negar que a crise do capitalismo imperialista moderno diluiu, mas não superou a contradição "trabalho-capital" que é expressa na polarização entre a produção social de bens e sua apropriação privada?¹³
- é possível desconhecer que frente a violência dessa forma primitiva de relações sociais, impõe-se a necessidade imperiosa das ações responsáveis de "sujeitos políticos coletivos", locais, nacionais e internacionais?¹⁴
- é possível produzir, criticar e difundir conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esportes fora do marco referencial de classes no qual está ideologicamente assentado o modo de produção capitalista e suas possibilidades de produção e apropriação social do conhecimento?¹⁵
- é possível produzir, criticar e difundir conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esportes sem uma referência

histórica sobre o projeto de sociedade a ser cotidianamente construído?¹⁶

- é possível admitir que o trabalho humano, fonte de riquezas, dignidade e felicidade, por ser a atividade histórica de produção e reprodução da vida humana, de elaboração da cultura, possa continuar sendo mercantilizado, desapropriado, negado à maioria da humanidade e não ser considerado enquanto princípio educativo?¹⁷
- é possível negar que vivemos em uma época de "(...) abatimento, desmoralização, cisões, divergências, renegação, pornografia em vez de político, com reforço da tendência para o idealismo filosófico, ao misticismo como disfarce de um estado de espírito contra-revolucionário?¹⁸

Buscando respostas a estas questões, levando em conta as tendências científicas na produção do conhecimento construídas nos últimos séculos, temos que reconhecer a atualidade dramática do marxismo enquanto filosofia, do socialismo enquanto projeto histórico revolucionário, e do materialismo histórico dialético, enquanto teoria do conhecimento, indicadores da construção de uma nova razão humana que supera a polarização irracionalismo x racionalismo (econômico-científico) colocada no final desse milênio.¹⁹

¹² Ver a respeito do processo de produção capitalista como produção de mais-valia, como produção e reprodução das relações de produções especificamente capitalista: MARX, Karl. Capítulo VI Inédito de O CAPITAL. São Paulo : Moraes, 1969.

¹³ MARX, Karl. *O capital: crítica a economia política*. Rio de Janeiro : Bertrand, 1989.

¹⁴ HOBBSAWM, E. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro socialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro, 1992.

¹⁵ Ver a respeito SOBRAL, F. A. da F. A produção e a apropriação social da pesquisa científica e tecnológica: uma discussão no capitalismo dependente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, V.67, n.156, p.287-305, maio/agosto, 1986.

¹⁶ A respeito das discussões sobre Projeto de Sociedade encontramos as contribuições de Bobbio; Miliband; Thompson; Habermas; Enzensberger; Halliday; Hobsbawm; Blackburn; Jameson; Gorz; Elson; In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da Queda: O Fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

¹⁷ O presidente dos Estados Unidos, Bill Clinton, convocou em Julho/1993, uma reunião denominada "A Cúpula do Emprego", da qual participaram os Ministros do Trabalho e da Economia das sete principais potências industriais do mundo para "buscar as causas e possíveis respostas para esse persistente elevado nível de desemprego". Ver mais a respeito em FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Mundo -3, Domingo, 14 de novembro de 1993, p.3. Por outro lado, o FMI recusa-se a receber delegações de dirigentes sindicais eleitos na Última Conferência Mundial Aberta, realizada em junho em Zénith, França, oportunidade em que os delegados reunidos na Conferência de Seções da IV Internacional, por unanimidade, em 20 de junho, aprovaram a reconstituição-reproclamação da IV Internacional, notícias que não repercutem no Brasil, tanto quanto repercutiram as presenças dos Megastar e Robosex Madonna e Michael Jackson. Em 1864 em plena ascensão do capitalismo MARX escreveu "A Burguesia não só forjou as armas que a levarão à morte: ela produziu também os homens que as manejarão, os operários modernos, os proletários". Em 1993, em um mundo dominado pelo caráter cada vez mais podre e decomposto do sistema de produção capitalista, a IV Internacional é reproclamada. Ver mais a respeito da Reproclamação da IV Internacional. In: *A Verdade. Órgão teórico da IV Internacional: A Reproclamação da IV Internacional* (Documentos e resoluções). Nova Série n.7 Outubro/Dezembro de 1993.

¹⁸ LENINE, V. I. *Materialismo e Empiriocriticismo: Notas críticas sobre filosofia reacionária*. Lisboa, Progresso, 1982.

¹⁹ A respeito da atualidade de MARX ver, ainda, as argumentações de SAVIANI, Dermeval. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. A respeito da atualidade de MARX, ver também, as próprias declarações do Papa João Paulo II que, em uma entrevista ao jornal "LA STAMPA", condenou o capitalismo irrestrito e admitiu que o comunismo tem aspectos positivos e "sementes de verdade".

Dentro dessa referência considera-se como critério de verdade a prática, ou seja, a práxis social - ou ainda, a práxis revolucionária da humanidade. Vamos, portanto, a ela.²⁰

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA & ESPORTES NO CONTEXTO SOCIAL NORDESTINO

Em que contexto estamos produzindo conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esportes? Onde estamos veiculando esse conhecimento? Nos cursos, clubes, academias, escolas e demais instituições públicas e privadas?

A partir de que indicadores devemos travar a discussão do por quê? o quê? como? ensinar a Educação Física e Esportes.

Partindo da práxis social, podemos reconhecer que os indicadores sociais representam um instrumental possível, para tornar a realidade palpável, construindo-se um quadro de referência teórico-conceitual para a construção do conhecimento politicamente relevante para o processo decisório.

Nesse sentido, os indicadores sociais demonstram a grande dívida para com o povo nordestino. As características básicas dessa dívida social são:

a) a desvantagem regional em comparação ao contexto nacional - 30% da população brasileira reside no Nordeste, no entanto residem no nordeste mais de 50% dos analfabetos brasileiros, residem no nordeste metade dos trabalhadores brasileiros com rendimento igual ou inferior a um salário mínimo;

b) o alto índice de pobreza absoluta, o que revela uma "fratura social" e a desigualdade no próprio interior das classes sociais nordestinas. Aproximadamente 80% da população nordestina economicamente ativa recebe renda média igual ou inferior a dois salários mínimos.

Uma farta bibliografia nos indica dados empíricos sobre a calamidade e a barbárie que avança sobre a população Nordestina.²¹

Constata-se, em diversos estudos, que os indicadores de crescimento econômico na região avançaram nos últimos anos, no entanto, os indicadores sociais apontam dados alarmantes. Esses indicadores sociais são: pobreza; distribuição de renda; mercado de trabalho; rendimentos; educação; saúde; nutrição; saneamento; habitação; previdência social.²²

Silva (1992),²³ pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, nos afirma que é "consenso de que o comportamento errático da economia nos anos 80 marcou a inflexão das taxas de crescimento acelerado que prevaleceram nas três décadas anteriores. Cunhou-se o termo "década perdida" para caracterizar este período. A análise dos dados disponíveis confirma a tese de que, apesar dos surtos de crescimento, o balanço final foi desfavorável, apontando para uma deteriorização da situação (...)".

Vianna (1992)²⁴, ao estudar os principais indicadores sociais do Brasil - pobreza, distribuição de renda, mercado de trabalho, rendimentos, educação, saúde, nutrição, saneamento, habitação, previdência social e gastos públicos na esfera social - como alimentação, saúde, educação, cultura, ciência e tecnologia -, apresenta um quadro onde predominam informações estatísticas desses indicadores, dos

²⁰ A respeito ver ainda, SANCHES VAZQUES, A. *Filosofia da práxis*. 3.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1986.

²¹ As referências básicas sobre indicadores sociais do Nordeste aqui utilizados podem se localizados no Número Especial sobre o NORDESTE da Revista Ciência Hoje da SBPC, Volume 3, n. 18 de maio/junho de 1985, nos Relatórios de Estudos realizados pela SUDENE/MINTER, Superintendência do Desenvolvimento da Região Nordeste -, na Revista Econômica do Nordeste - publicações do Banco do Nordeste do Brasil, na Fundação Joaquim Nabuco e no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. O que se destaca é a acentuada contradição entre "desenvolvimento econômico x refluxo dos indicadores de bem-estar-social" quando da subsunção do Brasil às políticas de ajuste macro-estruturais impostas pelas grandes potências imperialistas, implementadas por agências financiadoras de projetos para países em desenvolvimento como, por exemplo, os acordos bilaterais com o FMI e o Banco Mundial.

²² Destaquei, portanto, as contribuições dos seguintes autores: MATOS, Anílcar Dória. *Nordeste: um desafio para todos nós*. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1986. O autor nos apresenta um mapa do nordeste com seus contrastes, confrontos, distorções, seus desafios climáticos, as estratégias para desenvolvimento. Confirma a hipótese do desenvolvimento econômico e da defasagem em relação aos indicadores de bem estar social, no entanto, não explica com profundidade o que foi determinante para que as políticas de bem estar social, sugeridas para a região fracassaram, restringindo-se a reconhecer que existem planos, mas faltam os meios para viabilizar tais planos. - CALSING, E. F.; USUANI, E. A.; BURGER, F.; CERVINI, R. A. Pesquisadores do Instituto de planejamento Econômico e Social - IPEA, da Fundação das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, contando com o apoio do IBGE e da SUDENE, em seus trabalhos sobre "Desigualdades Sociais no Nordeste", Brasília, 1985, nos apresentam dados detalhados sobre características do Nordeste e ainda, análise tipológicas dos municípios nordestinos, indicando instrumentos para ação.

²³ SILVA, Luiz Carlos E. *O que mostram os indicadores sobre a pobreza na década perdida*. Texto para discussão n.274. Instituto de pesquisa Econômica Aplicada. Brasília : Serviço Editorial, Agosto, 1992.

²⁴ VIANNA, S. M. (coord.). *Brasil: Indicadores Sociais*. Relatório Interno - CPS n.08/92. Brasília : Serviço Editorial, 1992.

quais pode-se apreender as conseqüências sociais do aprofundamento da barbárie que está fortemente presente no dia-a-dia.

Esta deteriorização pode ser operacionalizada nos níveis de pobreza. A este respeito podemos contar com a contribuição de Romão (1993)²⁵ que discute o conceito de pobreza a partir de vários modelos teóricos, evidenciando suas limitações e possibilidades para a compreensão desse complexo fenômeno social concreto, ou esta síndrome social.

Romão (1993:10) nos alerta para o fato de que, por conveniência ou dificuldades de mensuração, toma-se o caminho mais estreito de estudar apenas a pobreza material. Esta, continua afirmando o autor, "não pode naturalmente abranger, em todas as suas dimensões, a aflição que caracteriza a miséria". Pobreza implica mais do que meras considerações econômicas, implica em necessidades não-econômicas como auto-realização, liberdade, participação, exercício da cidadania, mesmo que essas sejam difíceis de aferir. A rigor, sustenta Romão (1993), a pobreza não pode ser desvinculada do sistema sócio-econômico em que se insere, não pode ser entendida sem relacioná-la com suas origens histórico-estru-

turais, à distribuição da propriedade e da renda e à concentração do poder político e econômico.

O que constatamos no Nordeste é que o setor de planejamento público não privilegia as demandas sociais e, além disto, sofre a ingerência de mecanismos internos e externos, altamente corruptíveis que vem contribuindo para o endividamento histórico. Sob o ponto de vista tecnológico, levando-se em conta a disponibilidade mundial, 80% dos problemas nordestinos poderiam ser resolvidos em um futuro breve. Mas não o são, e aqui o epicentro do problema.²⁶ Os interesses dirigidos por políticas mundiais de ajustamento estrutural à economia neoliberal são fatores determinantes nessa problemática.

O Nordeste Brasileiro é, portanto, um exemplo claro e patente do esgotamento do modo de produção capitalista, do esgotamento das políticas neoliberais de perfil keynesiano, instauradas a partir da revolução burguesa, das revoluções industriais e da definição da NOVA ORDEM MUNDIAL capitaniada pela política externa imperialista dos Blocos Econômicos²⁷.

A importância da consideração de indicadores sociais, segundo Carley²⁸ é o fato de que eles repre-

²⁵ Em seu trabalho "Pobreza: conceito e mensuração", ROMÃO, M. C., IPEA, *Cadernos de Economia* n.13, Fevereiro de 1993, evidencia que "mesmo em países industrializados, malgrado a notável prosperidade que experimentaram no pós-guerra, tornou-se visível a existência de bolsões de pobreza em meio à afluência generalizada". A contribuição de ROMÃO vai no sentido de confrontar as teorias econômicas clássicas, ortodoxas, neoclássicas e as análises marxistas. Sua síntese é de que "(...) as teorias tradicionais encerram visões filosóficas marcadamente distintas quanto a seus pressupostos, categorias e conceitos e, no entanto, nenhuma delas incorpora explicitamente a pobreza como categoria analítica específica." Continua a persistir a questão da distinção prática entre pobre e não-pobre. Ao apresentar os conceitos operacionais de pobreza ROMÃO (1993) considera a mensuração da pobreza em duas operações distintas: a) Identificação (quem são os pobres); b) agregação (como combinar as características de pobreza de diferentes pessoas numa medida agregada). O processo de identificação enquadra conceitos subjetivos (pobreza como juízo de valores) e conceitos objetivos (pobreza absoluta, pobreza relativa, pobreza absoluta/relativa). As opiniões subjetivas, com base em juízo de valores, expressam sentimentos sobre quais deveriam ser os padrões contemporâneos. Os conceitos objetivos, como pobreza relativa, referem-se às populações que se situam na camada inferior da distribuição de renda. A posição relativa da pessoa define se ela deve ser considerada pobre ou não. O Banco Mundial, por sugestão de Robert MacNamara, em 1972, refere-se a parcela de renda dos 40% mais pobres da população como linha divisória que distingue os pobres dos não-pobres. Quanto a pobreza absoluta estabelece padrões mínimos de referência abaixo dos quais as pessoas são consideradas pobres. O enfoque da definição das necessidades básicas é defendida pela OIT (Organização Internacional do Trabalho) contra a posição desenvolvimentista que enfocava a acumulação de capital e a industrialização como estratégias para erradicação da pobreza. O enfoque biológico da pobreza enfatiza a fome e a sua consequência imediata, a desnutrição, como o aspecto mais evidente da pobreza. Outra linha de pobreza adotada é o salário mínimo. O enfoque da pobreza relativa/absoluta é caracterizado pela consideração da renda per capita, a renda média. Nosso esforço teórico é no sentido de abarcar uma reflexão complexa, uma produção de conhecimentos científicos que não deixe de lado a materialização e a expressão da pobreza na produção e reprodução de um bem social que é a Educação Física. Nossa aproximação é no sentido de romper com perspectivas idealistas que teorizam sobre Educação Física & Esportes fora do marco sócio-econômico e cultural.

²⁶ O termo epicentro é usado aqui em seu sentido de origem grega epikoinós - central, como o ponto mais próximo de um abalo sísmico (concepção geográfica), ou seja, de um abalo social catastrófico. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro : J. E. M. M. Editores, 1986, p.671.

²⁷ O "Informativo Dívida Externa" N.37, Agosto/Setembro de 1992, explicita o que foram dez anos de negociações com o FMI e o arrocho aos trabalhadores daí decorrentes. Estes acordos abarcam os Governos Figueiredo, Sarney e Collor e suas equipes Econômicas, capitaniadas por Delfim Netto, Mailson da Nóbrega, Zélia Cardoso de Mello e Marcílio Moreira.

²⁸ CARLEY, Michael. *Indicadores Sociais: Teoria e Prática*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, igualmente evidencia a disparidade entre o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) per capita, o aumento das desigualdades, disparidades regionais e a incidência da pobreza absoluta. Demonstra com a estratégia que visava desenvolver uma "nova ordem mundial econômica internacional", que pressumem a ênfase em pólos de desenvolvimento, a rápida industrialização, ênfase na acumulação do capital, na modernização da economia com base na filosofia desenvolvimentista que tem como estratégia o "trickle down" (crescimento econômico articulado com políticas de melhorias sociais), não resultou na difusão de benefícios monetários. A questão básica colocada por CARLEY refere-se a pobreza. Seria ela um problema daqueles que se encontram à margem da sociedade, ou será ela uma parte integrante da estrutura do sistema econômico.

sentam um instrumental possível, para tornar a realidade palpável, construindo-se um quadro de referência teórico-conceitual para a construção do conhecimento politicamente relevante para o processo decisório de uma agenda voltada para o futuro.

A Educação Física e Esporte traz, em suas singularidades de expressões, elementos que constituem esta realidade complexa onde se convive, em um mesmo espaço, com o mais avançado - esporte competitivo de "altos rendimentos" e o "esporte espetáculo" -, e com o mais atrasado, a saber, a miséria da Educação Física e a Educação Física da miséria, praticamente inexistente, segregadora, preconceituosa.

A esse respeito, Carvalho (1991)²⁹ nos apresenta uma análise, interpretando o sentido e o significado da mesma no locus do sistema capitalista periférico e dependente. O autor nos assinala as diferenças político-ideológicas entre perspectivas reformistas e revolucionárias da Educação Física, explicitando fundamentos e elementos constitutivos da perspectiva marxista. Conforme explicitarei no prefácio do livro (1991:10), Carvalho desenvolve uma análise crítica partindo da construção do *Homo sportivus* e dialeticamente o desmistifica, confrontando-o com a base material, econômica, cultural e política em que subsiste, predominantemente, o *Homo famintus*, apontando para as condições objetivas necessárias e possíveis para a efetivação da construção do *Homo sportivus* socialista. Condições a serem engendradas dentro do modo de produção capitalista, através da subversão da práxis social.

Em estudos dessa ordem os indicadores sociais têm um importante papel metodológico. A partir daí, pode-se decidir sobre o que nos cabe fazer enquanto sujeitos políticos coletivos, enquanto professores de Educação Física, enquanto cientistas sociais, enquanto intelectuais orgânicos.

De posse destes dados volto a perguntar - qual é a referência teórico-metodológica que deverá ori-

entar a prática pedagógica e a produção e apropriação social do conhecimento da Educação Física no Nordeste do Brasil?

Engodo confundir crise e esgotamento da ideologia liberal e do socialismo real, crise do capitalismo, dos paradigmas científicos de base idealista, com a superação do marxismo enquanto referência filosófica, da dialética materialista histórica enquanto referência epistemológica, e do socialismo enquanto projeto histórico. Engodo recorrer ao simplismo, às incertezas e voltar ao passado em uma recorrência cultural em busca de raízes étnicas e nacionais.

Necessário se faz um pensamento complexo, onde as coisas só podem ser pensadas dentro de um contexto de situações globais. Necessário se faz um compromisso intelectual.

Destaco aqui, outra dimensão importante na reflexão sobre produção do conhecimento sobre metodologia do Ensino da Educação Física e Esportes que é papel dos intelectuais na luta política.

Petras (1994)³⁰ aponta indicadores da ascensão dos intelectuais institucionais - cuja produção articulação com os ditames do mercado liberal burguês, e o declínio dos intelectuais orgânicos - que articulam suas produções com as lutas políticas de emancipação da classe trabalhadora, de superação do capitalismo, de construção do projeto histórico socialista. O ascenso dos intelectuais institucionais representa, segundo o autor, uma contra-revolução cultural, um grande salto atrás.

Em um contexto de crise complexa, é dolorosa a evidência de que os intelectuais já não jogam um papel destacado como protagonistas na luta política da classe trabalhadora. Intelectuais conformistas assumem posição paradoxal e com bases pseudo-científicas alegam o fracasso do marxismo, colocam as categorias marxistas fora de moda, aderindo a democracia liberal e à economia neoclássica. Alegam o descobrimento de novas realidades sociais, políticas e econômicas, no entanto, fazem recorrências

²⁹ CARVALHO, Mauri. *A miséria da Educação Física*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

³⁰ PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: *Brasil Agora*. Ano II, N.59, 2 a 16 de maio de 1994. p.15.

FONSECA, Marília. *Estudos de Planejamento*. Financiamento do Banco Mundial à Educação Brasileira. Tese (Doutorado), Sorbone: Paris, 1991. Ainda a respeito dos acordos bilaterais e transações econômicas internacionais ver também: DUARTE, S. G. A Presença americana na educação nacional. *Cadernos Brasileiros*, 1968, X (2):35-59. CLAUSEN, A. W. "Discurso pronunciado en la reunion de gobernadores del Banco mundial. In: *revista del banco de la República*. Sep./1981, 54 (647):16-23. GONÇALES, M. J. Ferero et alii. *O Brasil e o Banco Mundial: um diagnóstico das relações econômicas: 1949-1989*. Brasília: IPEA, 1990. ARAÚJO, Aloisio Barbosa. *O Governo Brasileiro, o BID e o BIRD: Cooperação e confronto*. Brasília: IPEA, 1991. LAPA et alii. *Custo efetivo dos empréstimos do Banco Mundial*. Brasília: SEPLAN-PR/SEAIN, 1990. TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. 1980, n.7:5-52. São Paulo: Cortez Editores. LOPES, Leandro do Amaral. *Nota sobre as últimas modificações feitas pelo Banco Mundial em suas políticas de gestão de moedas*. Brasília: SEPLAN-PR/SEAIN, 1990.

culturais a um idealismo esgotado, que já não responde à crise orgânica instalada no processo civilizatório. Já não responde a absoluta e permanente regressão sócio-econômica, de massiva miséria popular e crescente descontentamento social presentes nos grandes bolsões de miséria humana de nosso Planeta.

Tendo, portanto, delineado esse referencial teórico-metodológico podemos pensar na produção, crítica e veiculação do conhecimento sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esportes e estabelecer uma nova agenda de compromissos e, dentro desse referencial, ter como critério de verdade a praxis revolucionária da humanidade.

NOVA AGENDA DE COMPROMISSOS PARA A PRODUÇÃO CRÍTICA E VEICULAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE NO NORDESTE DO BRASIL

Para elaborar uma Nova Agenda de Compromissos, a partir da sistematização, organização, análise, compreensão e explicação de dados da realidade, é preciso que reconheçamos alguns aspectos fundamentais da situação específica da Educação Física e Esporte no Nordeste, entre o que destaco:

1. A miséria da produção, crítica e veiculação do conhecimento produzido na área de Educação Física e Esporte. Não estamos teorizando na área de Educação Física porque não conseguimos ultrapassar o universo das representações, da pseudoconcreticidade, e isso pode ser constatado nas pretensas formulações científicas, no que é exposto em eventos científicos e nas recorrências culturais a mitos, lendas, fantasias, esoterias, crenças que impregnam atualmente a Educação Física. Desinstrumentalizados cientificamente, as pessoas estão recorrendo ao que lhes é acessível, imediato, às representações do mundo, aos simulacros, à realidade virtual. Cada classe social, recorrendo ao que lhe é acessível:

2. A miséria da formação profissional baseada em um paradigma curricular que se mostra anacrônico ao modelo de produção de bens mais atrasado do capitalismo dependente. O que pode ser evidenciado na fragmentação no trato com o conhecimento, na falta de iniciação científica concreta de todos os alunos, na fragilidade da base teórica do coletivo de professores, alunos, administradores, na sonegação do conhecimento, nas bibliotecas deficitárias, na burocratização e hierarquização das atividades científicas e acadêmicas. O que estamos constatando é um "inchaço" do currículo, um esvaziamento de "conteúdos", uma recorrência ao irracionalismo, o uso de referências históricas superadas, e ainda, um modo de pensar, de conhecer, de apreender o mundo anacrônico, atrasado, anti-revolucionário, superado, que é o idealismo, cuja expressão política é a ideologia liberal. O que constatamos é que a Resolução 003/87 contribui para o agravamento do fracasso da formação profissional. Ou seja, estamos desqualificando os profissionais, no processo de formação acadêmica na perspectiva da luta histórica da classe trabalhadora;³¹

3. A miséria da Educação Física Escolar, que simplesmente não existe de forma rigorosa, sistemática, séria, competente no interior da escola pública, e quando ocorre, é anacrônica frente às exigências da atualidade, não está vinculada a eixos curriculares prioritários para a emancipação da classe trabalhadora, ou então, quando existe em uma perspectiva transformadora, confronta-se com resistências desumanas;

4. A miséria de nossas Instituições de ensino Superior, das condições de trabalho, de salários e de formação continuada, que desalentam os pesquisadores titulados a permanecerem no nordeste. Somente na última década perdemos aproximadamente 15 docentes que conseguiram titulação de mestre ou doutor.

5. A miséria das decisões políticas que continuam privilegiando, entre todas as manifestações sociais possíveis da Educação Física e Esportes, a referência do esporte competitivo de alto rendimento para justificar estudos, empregar recursos e formar

³¹ A respeito da formação profissional, defendi em outubro/93 e já está disponível aos Cursos de Educação Física do Nordeste, a Tese de Doutorado: "Formação do Educador: o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física" Faculdade de Educação/UNICAMP, desenvolvida sob a orientação do Professor Dr. Luiz Carlos de Freitas.

peçoal. Privilegia-se a "presa mais fácil" do capitalismo, do marketing, da propaganda, do comércio, da "racionalidade econômica" que é justamente o esporte de alto rendimento e "rendimentos", o esporte espetáculo.³²

Para estabelecermos uma NOVA AGENDA DE COMPROMISSOS é fundamental, ainda, que nos reconheçamos enquanto "sujeitos políticos coletivos", enquanto intelectuais orgânicos, e não mais como intelectuais institucionais, burocratas do conhecimento científico, ou os "lupens", ou seja, o lixo da ciência, o lixo da escola, o lixo das profissões.

Tom Bottomore (1988:223), quando esclarece o que significa o termo "lupem" nos indica que o termo é traduzido do alemão "lumpenproletariat", significando, "(...) uma massa desintegrada", que reúne indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia (...) etc., nos quais Luiz Bonaparte apoiou-se em sua luta pelo poder.

O importante dessa referência é porque ela deixa evidente que, em condições extremas de crise e de desintegração social, as pessoas separam-se de suas classes e formam uma massa "desgovernada", particularmente vulnerável aos movimentos reacionários. A observação atenta de dados da realidade aponta para isso no mundo. Basta que observemos, no Brasil, os movimentos separatistas, o preconceito com os nordestinos e outros movimentos reacionários.

Precisamos nos reconhecer enquanto sujeitos políticos coletivos, enquanto intelectuais orgânicos. Precisamos reconhecer as instituições competentes, credenciadas, qualificadas, através das quais estão sendo conduzidas as aspirações da classe trabalhadora. Somos os professores de Educação Física e Esportes do Nordeste do Brasil. Pertencemos a Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela pesquisa, ensino e extensão. Responsáveis em produzir, criti-

car e difundir o conhecimento científico, em formar profissionais para a área de Educação Física e Esportes. Somos professores em escolas públicas, privadas, cooperativas, clubes, academias, centros esportivos, centros médicos recuperativos ou preventivos, de lazer e recreação. Temos uma identidade de classe, a classe trabalhadora, temos raízes históricas de luta pela emancipação humana.

A nossa intervenção está colocada no marco referencial da prática social educativa - atividade de pesquisa-ensino-aprendizagem, que incide no processo de socialização pela via da socialização do conhecimento sobre Educação Física e Esporte -, sendo esta a essência e a natureza do processo de trabalho do profissional da área.

É imprescindível compreender e explicar esta intervenção no marco referencial capitalista - por ser ele hegemônico, mesmo em suas formas mais atrasadas e selvagens -, ocorrendo, portanto, em confrontos e conflitos onde, contraditoriamente, colocam-se as possibilidades de alienação e emancipação humana. É necessário, também, que se compreenda a Educação Física e Esporte como imperativos da consciência humana, forjada historicamente, ou seja, desenvolvida em dadas relações de produção.

É preciso reconhecer, portanto, que a ação humana de conhecer, de apreender a realidade pode se dar sob aspectos qualitativos diferenciados. A apreensão da realidade pode se dar sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente - idealismo, onde prevalecem representações da realidade, pseudoconceitos -, ou na ótica de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com o conhecimento, dentro de determinadas relações, buscando destruir o mundo da pseudoconcreticidade, respondendo assim, à crise orgânica do processo civilizatório.³³

³² A respeito de "rendimentos" é um exemplo clássico, a "tirania dos músculos e do marketing sobre a espontaneidade do corpo". O que vem ocorrendo nas academias de ginástica e já pode ser perfeitamente percebido no comportamento manifestado pelos colegiais", é o efeito "Madonna" e/ou "Michael Jackson". Forjam-se necessidades humanas-desumanizadas porque desprovidas de sentido emancipatório, e voltadas unicamente para a "racionalidade econômica". Segundo Gorz (1993:247) cabe ao movimento socialista se concentrar na vida cultural, interpessoal e comunitária tanto quanto na vida do trabalho, para conseguir ter sucesso frente ao lazer e à indústria da cultura, formadores de capital". A respeito da "tirania dos músculos e do marketing sobre a espontaneidade do corpo" ver ISTO É, n. 1257 de 3 de dezembro de 1993.

³³ Crise orgânica é aqui utilizada no sentido de uma exigência de transformação social (revolução) ou de adaptação social (reforma). o que vai determinar a tensão entre esses pólos são as mediações do movimento de classes e as conjunturas específicas de cada momento histórico. Este termo é empregado anteriormente por SOUZA, João Francisco de. *Uma Pedagogia da Revolução*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. Ver a respeito da Crise orgânica do Capitalismo os textos de: RUY, José Carlos. Os pobres colocam o mundo em perigo? In: *Princípios*. n.27, Novembro, dezembro/92 e janeiro 1993. p.27-33. Ruy demonstra como a velha tese de Malthus, que surgiu na teoria econômica em 1798 e que sustenta que a catástrofe do mundo se daria pelo crescimento populacional, continua sendo utilizada atualmente. SILVA, Agenor. Capitalismo: um regime marcado para morrer. In: *Princípios*. N.24, Fevereiro, Março, Abril, 1992. p.30-36.

Na Metodologia da pesquisa científica sobre Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte estes aspectos qualitativos do ato de conhecer estão presentes. O que têm prevalecido na área é a perspectiva idealista.

Precisamos, portanto, ampliar o entendimento de Ciência, questionando a redução da mesma a uma única vertente hegemônica presente na área, a positivista, a uma única abordagem metodológica, a empírico-analítica e a um único campo de análise, o anatomo-fisiológico e a uma única dimensão, a biológica.

Devemos questionar as visões idealistas de mundo que fragmentam ciência e filosofia e desconsideram as leis e categorias do pensamento dialético. Questionar também a falsa discussão entre racionalismo e irracionalismo, pois trata-se sim, de buscar superar estes falsos antagonismos e reconhecer a construção social da consciência e suas determinações materiais, na atividade concreta dos seres humanos, na práxis social.

Nessa perspectiva, o que vai dar o referencial para a relevância da Educação Física & Esportes, enquanto pesquisa e ensino, é sua possibilidade histórica de interferir politicamente para a construção de novas mentalidades, novas sensibilidades, novas susceptibilidades, novas sensividades, envolvidas com um projeto histórico superador do capitalismo. O importante agora é radicalizar a vontade política de fazê-lo a luz do projeto histórico socialista.

Como diz Arnaldo Jabor em uma de suas crônicas a respeito do romance "Os Desvalidos" do Sergipano Francisco Dantas:

"(...) é do nordeste que vem a semente da futura dignidade, guardada nos baús dos desvalidos." (Folha de São Paulo, Ilustrada - 5, terça-feira, 16 de novembro de 1993, p.6).

À GUIA DE CONCLUSÃO

Tendo em conta o referencial teórico-metodológico esboçado, apontamos categorias imprescindíveis para a construção de uma Teoria Pedagógica.

Destacam-se aí o trabalho pedagógico, o trato com o conhecimento, o planejamento, objetivos, procedimentos e a avaliação.

Sem esse referencial global amplo, sem um compromisso intelectual com o processo revolucionário, sem a saturação dessas categorias decorrentes da prática pedagógica, com dados da realidade, as discussões sobre Metodologia do Ensino da Educação Física & Esporte redundam em procedimentos metodológicos, em seqüências pedagógicas para aprender mais rápido e economicamente padrões motores referenciais, ou gestos técnicos para controle de movimentos, voltados para o sucesso nas competições ou a exaltação do narcisismo corporal.

Nesse sentido, alguns pontos da prática científica e pedagógica dos intelectuais, precisam ser revistos e assumidos coletivamente, como por exemplo:

1. Radicalizar a crítica sobre concepção de ciência - paradigmas científicos e curriculares que nos são impostos por políticas públicas articuladas com os interesses dos Blocos Econômicos e seus representantes no Brasil.³⁴ Estarmos atentos para as "sucatas científicas" dos ditos adiantados - primeiro mundistas, os países "ricos" -, atentos ao que se esgotou, como por exemplo o trato fragmentado do conhecimento, os laboratórios unilaterais, os feudos de conhecimento.
2. Radicalizar o entendimento sobre a práxis humana no ato de conhecer, compreendendo que a mesma está na dependência da identificação, compreensão, análise, explicação e intervenção crítica na

³⁴ A respeito dos Blocos Econômicos é interessante observar que um forte movimento de resistência procura "proteger a cultura européia contra a ameaça de dominação norte-americana". O cinema e a televisão terão tratamento diferenciado no acordo de livre-comércio entre europeus e americanos. Ver mais a respeito In: *Folha de São Paulo*, Ilustrada-5, sexta-feira, 12 de novembro de 1993. Ainda a respeito da situação na Europa ver a posição do filósofo francês Edgar Morin, em entrevista a Folha de São Paulo, Ilustrada-4, Terça-feira, 2 de novembro de 1993, p.7, onde ele afirma que A EUROPA ESTÁ DOENTE. Morin defende a idéia do pensamento complexo, onde só se pode pensar as coisas se as colocarmos dentro de contextos e situações globais. Afirma ele na entrevista: "(...) Se você só vê fragmentos da realidade, só faz pesquisas parciais, você tem uma razão cega. Hoje trata-se de uma reforma de pensamento." A respeito das reflexões de MORIN, Edgar, ver ainda *Para sair do século XX*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. Lamentavelmente, em nossas universidades e principalmente na Educação Física, continua prevalecendo a idéia dos Laboratórios específicos por áreas do conhecimento, enquanto a complexidade do real exige Laboratórios de Observação e Estudos Descritivos, Interdisciplinares, interdisciplinaridade esta assegurada pela unidade metodológica na busca da compreensão e intervenção crítica na realidade. O Departamento de Educação Física da UFPE é um exemplo desse atraso e desse anacronismo. Formou três laboratórios: Biomecânica, Avaliação Funcional e Fisiologia do Exercício. A práxis revolucionária da humanidade evidenciará a verdade a esse respeito.

realidade, eixo fundamental da Escola Pública, ao qual deve estar articulada a disciplina curricular Educação Física. Radicalizar o que significa e distingue uma "representação fenomênica" de um "conceito"; o que distingue o mundo das aparências e o mundo da realidade; o que distingue uma práxis utilitária cotidiana e a práxis revolucionária da humanidade. Compreender dialeticamente o mundo, pelo conhecimento crítico, distinguindo "teoria científica de teoria crítica do conhecimento científico", compreendendo a realidade e destruindo o aparente, o "fetiche",³⁵ para compreender o fenômeno em sua essência e múltiplas determinações históricas, distinguindo-se entre falsa consciência e compreensão real "da coisa" (objeto), de modo que as categorias principais da compreensão conceitual da realidade investigada sejam a distinção entre: fenômeno-essência; mundo da aparência-mundo real; aparência externa dos fenômenos-leis dos fenômenos; sistematização doutrinária das representações-teoria crítica. (Cheptulin, São Paulo, Alfa-Ômega, 1982).³⁶

3. Avaliar criticamente nossa produção de conhecimentos. O avanço qualitativo da Educação Física no Nordeste pode ser decisivamente influenciado

pela avaliação crítica e sistemática da produção e veiculação desse conhecimento. A partir de tal avaliação podemos perspectivar e direcionar esta produção, tendo como referência uma base mais sólida de conhecimento e a consideração das necessidades históricas regionais.³⁷ Precisamos retomar, reler ou ler os clássicos. Nosso ensino não pode mais continuar centrado na transmissão de um conhecimento obsoleto, anacrônico, atrasado, de forma completamente inadequada frente às exigências impostas pelos problemas educacionais da atualidade. É preciso reconhecer o que significa uma base teórica sólida, que viabiliza, tanto desenvolver quanto absorver, "tecnologia de ponta".

4. Identificar quais são as categorias constitutivas do fenômeno social Educação Física & Esportes e saturá-las com dados da realidade, pois, somente com a minuciosa apropriação desses elementos e suas formas de desenvolvimento interno poderemos apropriar-nos criticamente da realidade - responder enfim, de uma maneira complexa, a uma pergunta simples: "O que é enfim a Educação Física & Esporte no Nordeste do Brasil?".

5. Estarmos atentos, conforme nos alerta Gorz (1993:242),³⁸ para não significarmos um mero

³⁵ Ver a respeito do feticheismo, GERAS, Norman. In: BOTTOMORE. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro, : Zahar Editora, 1988. p.149. Fetiche refere-se as características assumidas pelas coisas em função das relações dominantes, mas que se apresentam como natural. Ver ainda, MARX, K. Forma dinheiro do valor: o feticheismo da mercadoria: seu segredo. In: *O Capital*: crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de Produção do Capital. Volume I, 13.ed., Rio de Janeiro : Bertrand, 1989.

³⁶ CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo : Alfa-Ômega, 1992.

³⁷ Nesse sentido reconhecemos as concepções da Educação Física & Esportes, dentro de diversas perspectivas com diversas denominações para identificá-las, como por exemplo: - construtivista (Freire, 1989), desenvolvimentista (Tani, et alii 1988), sistêmica (Betti, 1991) ou crítica superadora (Coletivo de Autores, 1992), Ciência do Esporte (Frogner, 1992), Ciência da Motricidade Humana (Manoel Sérgio s/d), Ciência do Movimento ou Psicocinética (Le Boulch, 1978), Ciência das Condutas Motrizes (Parlebás, 1987), ou ainda Ciências do Desporto (Bento, 1991). O que se faz imprescindível é uma crítica radical, para apontar suas divergências e semelhanças, suas referências epistemológicas comuns ou divergentes, suas proposições metodológicas. Para elucidar estas concepções temos que nos ater a estudar os autores e suas referências teórico-metodológicas como por exemplo: FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo : Scipione, 1989. TANI, Go et. alii. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo : EPU/EDUSP, 1988. BETTI, Mauro. *Educação Física e Sociedade*. São Paulo : Movimento, 1991. COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo : Cortez, 1992. FROGNER, Eli. *Uma análise do conceito esporte na Ciência do Esporte*. Recife, 1992 (mimeo.). MANOEL SERGIO. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Buenos Aires : Paidós, 1978. LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires : Paidós, 1978. PARLEBÁS, Pierre. *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Espanha : Unisport, Andalucía, 1987. BENTO, Jorge Olímpio. Conclusões do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. In: *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*. SBDEF. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1991. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* Volume 13, N.1, 1991. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* Volume 14, N.3, Maio de 1993. Os estudos preliminares sobre produção do conhecimento em Educação Física no Brasil indicam dois dados catastróficos: a) se produz muito pouco conhecimento científico; b) o que é produzido tem por bases o positivismo e suas expressões metodológicas. Ver mais a respeito em SILVA, Rossana Valéria de Souza. *Mestrados em Educação Física no Brasil: pesquisando suas pesquisas*. Santa Maria : Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1990, 236p. (Dissertação de Mestrado).

³⁸ GORZ, André. A nova Agenda. In: BLACKBURN, R. (org.). *Depois da Queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. 2.ed. Rio de Janeiro, 1993. Segundo Gorz (1993:242), os "movimentos sociais irão tornar-se canal de transformação socialista quando se aliarem não só ao trabalhador moderno, mas também ao equivalente contemporâneo do proletariado sem direitos, oprimidos, empobrecidos - o proletariado pós-industrial dos desempregados - o lumpensinato pós-moderno.

ponto de referência de uma "cultura de resistência", que só atinge os pressupostos culturais e as consequências sociais da relação de dominação e nunca o seu cerne econômico-material.

6. Uma maior responsabilidade, participação e solidariedade, na luta coletiva, o que implica em envolvimento inter-pessoais e institucionais amadurecidos politicamente. Sem esta clareza histórica e nossa posição de classe definida, não vamos conseguir fazer muita coisa, além do que vem sendo feito em meio a tradicionais rivalidades de grupelhos extremamente improdutivos. Sucumbiremos frente a um dia-a-dia massacrante, frente ao desenraizamento social, frente a perda de referências, frente à burocracia, discutindo, quando muito, os chamados "métodos globais e parciais" para o ensino da Educação Física e Esporte.

Com este referencial teórico-metodológico poderemos partir para uma discussão sobre as concepções que precisam ser colocadas para além das posições emotivas/apologéticas, das opiniões escusas e idealistas, ou então, das relações mecânicas entre macro e microestrutura social, quando estivermos tratando da Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte.

A Educação Física e Esportes no Nordeste deve desenvolver-se no Brasil pela radicalidade de sua produção crítica, pelo seu projeto regional articulado com um projeto nacional e internacional de luta pelo socialismo, pela sua competência em qualificar, cada vez mais, isto que agora é um problema, uma necessidade, uma possibilidade teórico-metodológica.

O desafio colocado é dar consequência à possibilidade de essência, de construir o "*Movimento da Educação Física & Esporte no Nordeste do Brasil*" de forma tal que, os que nos olharem, no futuro, nos reconheçam como sendo o "movimento que radicalizou a possibilidade histórica de expressar na Educação Física & Esporte o que é a produção e apropriação social do conhecimento na perspectiva de um projeto histórico socialista".

Mas, por que engajar-se no Movimento do Nordeste? Porque, como diz Hobesbawm "(...) As coisas não se consertam sozinhas. É o que os socialistas lembram aos liberais".³⁹

³⁹ HOBESBAWN, Eric. *Crise da Ideologia: liberalismo e socialismo*. p.150-151.

Renovação da ANUIDADE 1995

Os valores para renovação da anuidade de 1995 do CBCE são os seguintes:

- Estudante: R\$ 10,00
- Efetivo e Pesquisador: R\$ 15,00
- Instituição: R\$ 25,00

Para atualização (ou associação) basta preencher o formulário e remetê-lo para o CBCE, com cheque nominal no valor correspondente à categoria de sócio.

**Participe da campanha de ampliação do nosso quadro de sócios.
Convide um(a) colega a se associar!**

HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Perspectivas e Propostas para a Década de 90

Prof. Victor Andrade de Melo*

UNITERMOS: *História da Educação Física;*
Metodologia da História.

RESUMO: Este estudo objetiva resgatar e proceder uma análise da história dos estudos históricos na Educação Física brasileira, buscando compreender as lógicas internas que os nortearam e seu estágio atual, tentando ao final levantar perspectivas e propostas para a década de 90. Procurei dividir em três fases, segundo o seu grau de desenvolvimento. Tanto a primeira fase, que se estende até o fim da década de 30 sendo marcada pela pequena produção específica, quanto a segunda, onde se percebe uma produção mais efetiva, são marcadas por um caráter documental-factual desprovido de análise crítica mais desveladora da realidade. A década de 80 marca a terceira fase, onde estudiosos impregnados pelo marxismo ou de formas mais críticas de interpretação passam a proceder o reestudo e a reinterpretação de nossa História a partir da emergência atual dos fatos e de uma concepção crítico-dialética. Ao analisá-los em consonância com a historiografia geral, creio que um dos caminhos está em orientar os estudos históricos na Educação Física brasileira no sentido de buscar a resolução dos problemas teórico-metodológicos e a ampliação da compreensão da realidade através da utilização dos mais diversos potenciais, já estando alerta para os possíveis riscos desse processo. A utilização de novos objetos, por exemplo, pode aumentar a multiplicidade de opiniões e compreensões da realidade. Por fim, em consonância com as propostas da Nova História, afirmo que nossa história pode inclusive contribuir para ampliar as compreensões históricas globais da sociedade.

Este estudo objetiva resgatar e proceder uma análise da história dos estudos históricos na Educação Física brasileira até os dias atuais, tentando ao final levantar perspectivas e propostas para esses estudos na década de 90.¹

Tenho claro que o levantar de perspectivas deve ser feito com muito cuidado para que não se confunda com um exercício irresponsável de futurologia. Ainda mais, quando se acredita que a história não é uma simples visão do passado pelo passado, mas seu estudo para possibilitar as mais diversas interpretações e reinterpretações do presente, através dos mais diversos objetos de estudo, de forma a melhor explicar e inferir nessa realidade (Borges, 1980). Na verdade, a possível previsão de perspectivas não é uma unanimidade entre os historiadores.

Creio que um dos caminhos possíveis seria compreender mais profundamente o papel que a

história da Educação Física e a atuação desses historiadores representaram, a partir das próprias lógicas internas que nortearam os estudos históricos na Educação Física brasileira. Esse caminho pode nos apontar o estágio atual desses estudos e até nos permitir o levantar de propostas e perspectivas. E como nos afirma Borges (1980):

"Para se compreender satisfatoriamente a história como hoje ela se configura, é preciso se recapitular sua origem e sua evolução. Somente a história da história pode nos fazer compreender como hoje ela se apresenta" (:9).

Um dos primeiros marcos de estudos de natureza histórica se encontra em 1930, com a publicação do estudo *História da Educação Física*, escrito por Laurentino Lopes Bonorino, Carlos M. de Medeiros, Pedro Geraldo de Almeida e Antônio de Mendonça

* Mestrado em Educação Física - Universidade Estadual de Campinas.

¹ O texto aqui apresentado é apenas um resumo desse estudo para que se enquadre nos padrões exigidos para publicação.

Molina, o primeiro do gênero no Brasil e que “insofismavelmente veio preencher uma grande lacuna em nosso meio” (Marinho, 1952:26).

Mas a percepção da necessidade do estudo da história me parece anterior a essa publicação. Em 1928, por exemplo, o prefeito do Distrito Federal, Antônio Padre Júnior, autorizara uma intensa modificação nos sistemas de ensino na reforma que mais tarde seria conhecida como *Reforma Fernando de Azevedo*. Essa reforma, entre outras decisões, criava uma Escola Profissional de Educação Física, a ser cursada em três anos para os diplomados pela Escola Normal. Entre as disciplinas que estavam em sua grade curricular, se encontrava a História da Educação Física.

Seguindo o exemplo de outras Escolas de Educação Física já existentes, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), primeira ligada a uma Universidade (Universidade do Brasil), um dos marcos importantes por ter sido criada para ser o órgão de excelência no desenvolvimento da Educação Física no Brasil através da formação profissional e do propagar de idéias, adota em seu currículo uma cadeira exclusiva para os estudos da História e Organização da Educação Física. Somente em 1940, o Dr. Aluizio Freire Ramos Acioli, titular da cadeira na ocasião, se consagraria catedrático no concurso em que apresentou o estudo *Evolução da sessão preparatória nos métodos de Educação Física*.

Já em 1942, uma professora dessa Escola, Maria Lenk, escrevera um estudo denominado *Organização de Educação Física e Desportos*, mas seria o professor que sucedeu Aloisio Acioli na cadeira de História um dos maiores, senão o maior, expoentes na realização de estudos históricos no Brasil: Inezil Penna Marinho.

O primeiro estudo do Professor Inezil acerca da História da Educação Física no Brasil, que encontrei, data de 1940. Ele ficara responsável por seis das dez conferências que faziam parte de um curso de informações promovido pela Divisão de Educação Física (DEF) do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Saúde (MES). Entre elas, *Organização da Educação Física no Brasil*, publicada, assim como todas as outras, no Boletim de Educação Física da DEF-MES, número 1, de junho de 1941. Essa conferência foi quase idêntica ao estudo de 1940 publicado no Rio de Janeiro com o nome de *Educação Física - Estatística*.

Aliás, também a DEF muito colaborou com estudos de natureza histórica, com os relatórios

constantemente publicados no Boletim de Educação Física, que muitas vezes continham uma introdução histórica, ou com publicações próprias como os discursos de Jorge de Moraes, pareceres de Rui Barbosa e mesmo o estudo *Pioneiros da Educação Física no Brasil*. Também com a aquisição de exemplares para a Biblioteca como *A History of Physical Education* (1942) e *Que meios utilizavam os nossos índios para sua Educação Física* de Inezil Penna Marinho (1942).

Foi em 1943 que Inezil editou um dos seus estudos mais importantes. *Contribuições para a história da Educação Física no Brasil* foi um dos primeiros a abordar o assunto com profundidade e importância. Anteriormente somente em pequenas citações em artigos e livros, podia-se encontrar algo de forma bastante fragmentado e superficial. Observo que Fernando Azevedo editou em 1930 o livro *Evolução do Esporte no Brasil - 1822-1922*, mas não consegui encontrar esse livro, não podendo então tecer maior comentário.

A partir desse livro, edita em 1952 *História da Educação Física e dos Desportos no Brasil* em 4 volumes, até hoje um dos livros mais completos sobre o assunto no que se refere ao levantamento de datas e fatos. A falta de publicações dessa natureza leva a uma republicação resumida em 1980, que nada acrescenta e ainda prejudica a obra.

Com a morte de Aloisio Acioli, em 1956, com quem chegou a escrever o livro *História e Organização da Educação Física e Desportos*, Inezil participou com sucesso do concurso para catedrático da cadeira de História com a tese *Interpretação Histórica da XIV Olímpica de Píndaro*. Na ocasião de sua posse afirmava que pretendia redimensionar o ensino da história e cobra melhorias, como a contratação de um tradutor de línguas clássicas, a aquisição de mapas do mundo antigo e a criação do museu de História da Educação Física. Por sua produção na área de história, pela reorientação dessa produção, enfim pela importância de sua obra, Inezil Penna Marinho se constitui em um marco, embora a sua obra seja passível das mais diversas críticas.

Ao tentar organizar os estudos históricos ligados a Educação Física brasileira, tentarei periodizar seu desenvolvimento de forma a permitir uma melhor compreensão. Nesse esforço de periodização, os critérios costumam ser os mais distintos possíveis, variando de acordo com o assunto e o enfoque do autor. Acredito que possamos dividir esses estudos em três fases, segundo o seu grau de desenvolvimento.

A primeira, embrionária, com produção pequena, utilização muito grande de livros importados e marcada por um caráter documental-factual desprovido de análise crítica mais desveladora da realidade. Os poucos estudos específicos dessa fase, tem maior importância pelo seu caráter pioneiro. Essa fase vai até o fim da década de 30, mas a partir de meados dessa, pode-se começar a perceber uma sensível modificação possivelmente ocasionada pelo aparecimento das primeiras revistas especializadas e das primeiras Escolas de Formação.

A segunda fase é marcada então pelo início de uma produção e preocupação mais efetiva com os estudos históricos, tendo no professor Inezil Penna Marinho seu maior expoente. Seus estudos foram os que mais influenciaram e os prioritariamente lidos no Brasil até a década de 80. Este autor se destaca também pela sua influência, tão grande que foi inclusive responsável, segundo Castellani Filho (1988), por homogeneizar as abordagens no trato com a História da Educação Física. Os autores dessa fase continuam se limitando, na sua grande maioria, ao levantamento de dados e fatos.

A década de 80 marca a terceira fase, onde estudiosos retomam uma produção mais efetiva e impregnados pelo marxismo ou de formas mais críticas de interpretação passam a proceder o reestudo e a reinterpretar a História da Educação Física brasileira a partir da emergência atual dos fatos e de uma concepção crítico-dialética.

Pode-se afirmar, nessa fase, que os estudos históricos tiveram papel de destaque, nos processos de discussão dos mais diversos temas que assolaram a Educação Física na referida década. Obras como a de Castellani Filho (1988) foram, são e ainda serão por grande tempo, uma referência indispensável para todos aqueles que pretendem melhor compreender o intrincado complexo de idéias que permeou a Educação Física brasileira.

Como as minhas propostas estarão diretamente ligadas à busca de uma nova atuação por parte dos historiadores da Educação Física, que obviamente, na minha compreensão, também devem pretender construir e auxiliar na construção de novas práticas pedagógicas, pretendo proceder minha análise traçando paralelos com o desenvolvimento da historiografia no país e no mundo.

Ao se realizar essa análise claramente pode-se perceber, por exemplo, que a obra dos historiadores da primeira e segunda fase possuem claras influências

as do positivismo, estando em perfeita consonância com as características da historiografia em geral no país. No Brasil, só tardiamente emergiram os questionamentos da história positivista, a muito já em desenvolvimento no cenário mundial.

Quero observar, no entanto, que entre algumas dessas obras percebi uma disposição grande de tentar reorientar o estudo da História da Educação Física no Brasil, tornando-o de natureza interpretativa, valorizando outras fontes e carregando uma preocupação social e compreensão da constituição do campo da Educação Física e de seu papel. Podemos perceber parcialmente isso nessa afirmação,

"O importante no estudo da história, não é a memorização de fatos e datas, não é a fixação daquilo que os compêndios formalizaram e, algumas vezes, até padronizaram. Como professor de história desejo suscitar em meus alunos o interesse que os leve à investigação dos fatos, ao aproveitamento das experiências por outros povos, a interpretação consciente dos dados oferecidos à sua razão" (Marinho, 1958:143).

Só na década de 60 é que surgem no Brasil os primeiros estudos históricos com um caráter interpretativo claro. Mas é, de fato, somente na década de 80 que se pode perceber essa influência em escala maior nos estudos da área de Educação Física. Na verdade, essas obras, e outras, significam o auge das influências humanistas que impregnavam a Educação Física no Brasil desde o fim da década de 50.

Creio que, embora redimensionassem com sucesso os estudos históricos na Educação Física da década de 80, essas obras basicamente alcançaram um estado de unanimidade na forma de pensar essa história. Essa unanimidade, conseguida basicamente entre os estudantes que se reorganizavam em torno de suas entidades, também foi conseguida devido as características do momento histórico, que acirrava de forma maniqueísta as discussões. Parece que em contraposição, ou oposição,

"...à história oficial factual-reprodutora-acrítica surge uma unânime história crítica. Parece ainda faltar multiplicidade de opiniões e posturas que transitem entre esses extremos, além de riqueza de detalhes" (Melo, 1993:7).

Corro o risco de afirmar que a polarização dos discursos, ocasionou a criação de mitos e heróis e de grupos que se antagonizavam muitas vezes mais por motivos pessoais do que ideológicos, impossibilitando uma compreensão mais diversa e múltipla de história. Grupos, denominados por um rótulo, pareciam, incoerentemente, se achar detentores da verdade. Aliás rótulos foram o que não faltaram na década de 80.

A solução para estes problemas pode estar em orientar os estudos históricos na Educação Física brasileira da década em andamento no sentido de, em consonância com o momento historiográfico geral, buscar a resolução dos problemas teórico-metodológicos que centralizam a atenção dos historiadores e a ampliação da compreensão da realidade através da utilização dos mais diversos potenciais.

"No momento, a história no Brasil parece defrontar-se com um enorme desafio. É preciso encontrar uma solução para um problema complexo: a produção histórica deve aproveitar toda a experiência existente (do ponto de vista teórico-metodológico, do ponto de vista do trabalho crítico das fontes, etc.)" (Borges, 1980:77).

A utilização de novos objetos, por exemplo, além de aumentar a multiplicidade de opiniões e apreensões da realidade, através do surgimento de novos fatos (perceba-se a década de 80 foi pobre no surgimento de novos fatos e alguns fatos de nossa história estão a beira do ostracismo), valorizados para que não se proceda críticas em cima do vazio, pode também permitir, uma aproximação maior com a comunidade em geral e uma obrigação de desenclausurar a história e o historiador dos bancos acadêmicos, necessidade fundamental não só na história da Educação Física como na história em geral.

Por exemplo, a utilização da literatura, da música, do cinema, a reutilização e revalorização da técnica de história oral, objetos muito pouco utilizados nos estudos históricos em nossa área. E mesmo a possibilidade de uso do computador, um dos ícones da revolução documental (Le Goff, 1990) parece só ter servido aos estudiosos de biomecânica.

Mas ao pensar e utilizar novas metodologias devemos estar atentos às críticas que surgem a uma forma e sentido de sua utilização. Zaidan Filho (1989) alerta para o fato que a crítica ao positivismo era (ou deveria ser) a razão como aliada do poder, a razão instrumental. Mas os críticos da modernidade (os pós-modernos) ao valorizarem excessivamente o particular, abandonaram uma racionalidade que era libertadora na sua essência por possibilitar a busca do sentido da história. Alerta também que as novas metodologias podem acentuar esse surto de irracionalismo que impregna a cultura brasileira.

"Nesse sentido, é que devemos tematizar a chamada crise do marxismo e o aparecimento das novas metodologias. Não para reafirmar cada vez mais e sempre a nossa fé na verdadeira ciência da História, ou para esconjurar de dedo em riste as novas heresias, mas para repensar criticamente a relação da razão com a História" (:17).

Ao (re)pensar sua prática o historiador da Educação Física brasileira também deve estar alerta e perceber que os limites de sua atuação podem extravasar o próprio alcance de sua área, levando sua contribuição ser mais importante do que espera. Por exemplo, vejamos as relações que pode estabelecer entre sua prática e a História Nova.² Todo trabalho que se pretenda enquadrar na História Nova, afirma Le Goff (1990), deve ser uma tentativa de história total, desvendável no conjunto da vida intelectual e social. Isto é, ter como horizonte uma história que englobe o conjunto da evolução de uma sociedade segundo modelos globalizantes.

Consideremos então essa perspectiva e outras prósperas definidas pela história de longa duração, isso é "a história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam e se deixam apreender no tempo longo" (Le Goff, 1990:45). Consideremos que se estuda a história da sexualidade, dos gestos, das mudanças das relações com o espaço, pois estas podem gozar de certa autonomia em relação às mudanças políticas, obviamente guardando influências mútuas, na busca de uma compreensão mais global da sociedade.

Passo então a questionar. Será que a prática esportiva, as práticas corporais e as práticas de ativi-

² Creio que as relações entre a história da Educação Física no Brasil e a História Nova é assunto de máxima importância e um dos meus alvos para próximos estudos.

dade física também não guardam essa relativa autonomia? Será que sua compreensão também não corroboraria para ampliar as compreensões acerca das sociedades? Se estas respostas forem positivas a história da Educação Física tem muito mais a fazer do que pensamos. Mais do que contribuir para o entendimento, a compreensão e o desenvolvimento da Educação Física, nos seus mais diversos níveis, papel, creio, indiscutível, poderia contribuir extravasando o seu próprio campo enquanto disciplina. Poderia contribuir para a própria compreensão histórica global, total.

Por fim, gostaria de afirmar que algumas dessas tendências já podem ser claramente delineadas nos estudos apresentados durante o I Encontro de História da Educação Física e Esportes, cuja realização já significa um grande avanço.

BIBLIOGRAFIA

ARQUIVOS DA ENEFD. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Educação Física e desportos, 1945-1961.

BOLETIM DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Rio de Janeiro : DEF/MES, 1941-1954.

BONORINO, Laurentino Lopes et alii. *História da Educação Física*. Vitória, 1930.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. São Paulo : Brasiliense, 1980.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas : Papirus, 1988.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas : Ed. Unicamp, 1992.

_____. *A história nova*. São Paulo : Martins Fontes, 1990.

MARINHO, Inezil Penna. *História da educação física e desportos no Brasil*. Rio de Janeiro : DEF-MES, 1952-52.

_____. Discurso de posse de cátedra de História e Organização da Educação Física e Desportos. In: ARQUIVOS DA ENEFD. Rio de Janeiro : Escola Nacional de Educação Física e Desportos, 1958, n.12.

WIDMER, Cacilda Pereira (org.). *Coletânea do I Encontro de História da Educação Física e dos Esportes*. Campinas : Unicamp, 1993.

ZAIDAN FILHO, Michel. *A crise da razão histórica*. Campinas : Papirus, 1989.

PRÊMIO Literatura & Esportiva FIEP / 95

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte acaba de ser distinguida pela FIEP (Federation Internationale d'Education Physique) - Delegacia Geral do Brasil, cujos delegados presentes ao Congresso Mundial de Educação Física (Foz do Iguaçu, jan/95) a elegeram como uma das revistas destaque na América do Sul.

Agradecemos a escolha e o troféu, e reafirmamos nosso propósito de continuar fazendo uma revista de qualidade para os associados do CBCE.

COMPORTAMENTO DA TEMPERATURA CORPORAL DURANTE O MERGULHO SUBMARINO EM CONDIÇÕES DE HIPOTERMIA BRANDA*

*Ademir Tadeu Cardoso***

Orientadora: Antônia Dalla Pria Bankoff

O propósito deste estudo foi verificar o comportamento da temperatura corporal durante o mergulho submarino em condições de hipotermia branda.

A amostra constitui-se de 12 sujeitos do sexo masculino, com idade variando de 20 a 30 anos ($\bar{x} = 24,92 \pm 2,75$ anos), integrantes da equipe de mergulhadores do programa de preservação ambiental do Projeto Larus da UFSC (n = 06) e 06 voluntários experientes, mas não aclimatados ao stress hipotérmico ambiental.

As atividades exploratórias foram desenvolvidas nos meses de maio/92 (fase preliminar) e outubro/93 (fase comprobatória). Todos os indivíduos foram submetidos a uma abordagem antropométrica no Laboratório de Esforço Físico e uma funcional, na piscina do Centro de Desportos da UFSC, duas semanas antes de serem rastreados pelo Complexo termométrico desenvolvido pela equipe do Centro de Engenharia Biomédica da Universidade Estadual de Campinas - SP.

Cada momento exploratório, com invólucro adicional de neoprene (5mm), teve uma duração de 45 minutos numa profundidade de 10 metros na

Reserva Biológica da Marinha, distante 12 Km da costa continental e componente do arquipélago catarinense.

Os dados foram tratados eletronicamente no módulo de computação do CDS, através de software "Statistics Analysis System (SAS)", do qual foram utilizadas as ferramentas: matriz correlacional, análise de variância one-way, regressão simples e multifatorial, além do ajuste de curvas (linear), num nível de significância de $p < 0,05$.

Os resultados, de modo geral, indicaram que os pequenos segmentos (cabeça, braços e pernas) são afetados significativamente com a condição térmica subnormal durante o mergulho submarino. Já os grandes segmentos (tórax, abdômem e coxas), são capazes de manter um menor fluxo de calor para o ambiente, contribuindo sobremaneira para o processo termogênico da temperatura central.

Em relação à transferência de calor do corpo para o fluido, a disposição dos pontos de temperatura central apresentou uma térmica diferencial de apenas 1,5 graus centígrados, sugerindo uma estabilidade compensatória de significado considerável para os apontamentos conclusivos do estudo.

* Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada na FEF/UNICAMP.

** Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde.

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*

Prof^a. Ms. Márcia Chaves Valente

Orientador Prof. Dr. Pedro L. Goergen

Co-orientadora: Prof^a. Celi Nelza Zülke Taffarel

O presente estudo descreve e analisa a transferência de conhecimentos teóricos sobre Recreação e Lazer, para a disciplina Recreação e Lazer, componente curricular do curso de formação de profissionais de Educação Física.

Partimos do pressuposto de que o saber sistematizado, elaborado e produzido socialmente é apreendido pela escola, em currículos compostos por disciplinas, transformando-se em saber escolar.

A produção e organização desse conhecimento traz, em si, elementos de ordem conceitual, teóricos e metodológicos. Podemos reconhecê-los tanto na produção científica (livros, teses, dissertações) quanto nas propostas pedagógicas (programas de disciplinas).

Pretendeu-se estudar a área de conhecimento Recreação e Lazer enquanto um saber socialmente produzido e historicamente acumulado por professores (mediadores do conhecimento), no contexto do currículo de formação de profissionais em Educação Física, em Instituições do Ensino Superior do Nordeste do Brasil.

O interesse despertado no período de desenvolvimento aos estudos dos trabalhos entre 1985-1989, motivou-nos a dar continuidade, dando-lhes um enfoque mais regional. Apesar dos avanços teóricos alcançados em outras partes do País, poucos são os estudos desenvolvidos no Nordeste, principalmente a nível de formação profissional em Educação Física.

Tratou-se, portanto, da análise do conhecimento produzido e sua inserção nos cursos de Educação Física. A tarefa foi evidenciar as matrizes conceituais (teorias básicas que fundamentam os trabalhos) e os princípios metodológicos (da pesquisa e do ensino) de Recreação e Lazer, mostrando como estas categorias se manifestam no contexto curricular.

No desenvolvimento concreto do trabalho, procuramos, antes de ouvir os envolvidos na prática pedagógica dos cursos, verificar e delinear o conhecimento produzido e disponível sobre "Recreação e Lazer" e que vem sendo indicado nos programas das Instituições de Ensino Superior pesquisadas. Apesar de seu caráter provisório, pois o conhecimento está em constante construção, esta incursão conceitual se nos apresentou como caminho para esboçar o referencial teórico que vem sendo produzido no Brasil sobre Recreação e Lazer.

A base de nossa problematização parte do pressuposto de que as mediações sofridas pela área, por influência de professores, têm reflexos, não somente na construção e na apropriação do conhecimento, mas, também na prática docente.

Dá a pesquisa pretender descrever, analisar e interpretar, como vem sendo considerada, a área de conhecimento Recreação e Lazer, enquanto disciplina curricular, no contexto do currículo de formação profissional em Educação Física, no Nordeste do Brasil.

Para o levantamento de dados empíricos, levamos em consideração os 12 cursos de formação profissional em Educação Física das Universidades Federais do Nordeste do Brasil. Deles, três foram selecionados, através da técnica de amostragem não probabilística intencional.

O trabalho dividiu-se em três partes. Na primeira, com a finalidade de aprofundar a compreensão teórica sobre Recreação e Lazer, trabalhamos, inicialmente, a concepção de autores contemporâneos brasileiros que mais têm publicado na área, atendendo a seus mais recentes trabalhos. Em seguida, procuramos identificar o desenvolvimento de pesquisas na área através da análise de teses e dissertações recentemente defendidas.

* Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada na FEF/UNICAMP.

Na segunda parte, analisamos os programas da disciplina Recreação e Lazer, uma vez que servem de orientação para a atividade concreta na área do levantamento, e coletamos as opiniões de Professores, dentro da contextualização curricular e exercício docente, verificando o que acontece na prática educativa.

Na terceira e última parte, o interesse voltou-se para o esforço das pessoas envolvidas no processo de formação profissional na área Recreação e Lazer. Este também é o momento de certo modo prospectivo, na medida em que se propõe formas alternativas de tratamento do conhecimento.

O conceito sobre a área do conhecimento Recreação e Lazer foi elaborado a partir das concepções de autores representativos da área: os mais citados nos programas das disciplinas, ou em textos publicados, os que mais freqüentemente expõem trabalhos em congressos científicos e os que mais publicaram.

A preocupação foi desvelar e interpretar como, no processo de formação de profissionais de Educação Física, vem se dando a apropriação, pelos professores, deste conhecimento que é social e culturalmente produzido, e que constitui um conjunto de saberes advindos de abordagens diferentes e desenvolvidos a partir de ângulos temáticos variados (sociologia, antropologia, linguística, etc.).

Imaginamos que o desvelamento ou, pelo menos, o apelo para este processo de mediação, ora consciente, ora difuso, entre a produção teórica e seu aproveitamento na ação educativa concreta, contribui para o melhor conhecimento do ensino na área e oferece subsídios para a sua renovação.

Podemos constatar que em todas as teses e dissertações analisadas, existem preocupações em comum com a ampliação e classificação de conceitos como "Lazer, Recreação, Cultura, Tempo, Lúdico, Jogo, Educação Física, Esporte, Formação Profissional". As teses apresentadas trataram da questão do lúdico em momentos diferentes, onde as questões voltadas para o estudo da Recreação e Lazer comprovaram mais uma vez a sua pluralidade e polifomia conceitual.

A pesquisa nos permite evidenciar que tanto os professores quanto os chefes de departamentos e coordenadores de curso estão cientes e expressam reconhecer os problemas que a área do conhecimento Recreação e Lazer apresenta enquanto disciplina acadêmica.

Como resultado da primeira visita às Instituições, destacamos as seguintes questões:

- a produção recente em livros, teses e dissertações não é indicada nos programas das disciplinas Recreação e Lazer;
- não se produzem e não se consomem pesquisas na área;
- a disciplina Recreação e Lazer encontra-se isolada dentro do currículo, não interagindo, com os demais componentes curriculares;
- predominam as abordagens de caráter didático, em ênfase na dimensão "prática" da disciplina;
- desconsidera-se a Recreação enquanto eixo curricular.

O resultado dos seminários nas universidades pesquisadas confirma as questões levantadas, conforme depoimentos dos participantes.

Foram observadas ainda dificuldades enfrentadas pelos professores, dentre outras:

- a concepção de currículo fragmentado, que ainda permanece entre os docentes, desencadeando a formação de um profissional totalmente confuso no sentido de não saber como atuar no mercado de trabalho;
- a universidade não está sabendo desenvolver o mercado de trabalho para os profissionais que têm uma visão crítica, principalmente levando em consideração que a sociedade absorve mais o técnico;
- problema na oferta das disciplinas, principalmente com a saída de alguns professores;
- pouca discussão - quase nada - no Departamento sobre as experiências e pesquisas que estão sendo realizadas;
- dificuldades com a implantação do novo currículo, pela inexistência de recursos humanos, estrutura física e aceitação da proposta elaborada;
- dificuldade com a localização organizacional da disciplina e carga horária que não é suficiente para atender a nova proposta;
- dificuldade do professor trabalhar com a iniciação científica.

Uma vez discutido em seminários os problemas identificados, reconhecidos e confirmados pelos participantes da pesquisa, nos interessou levantar elementos, decorrentes da entrevista com os professores da disciplina Recreação e Lazer, a respeito dos eventuais avanços ocorridos.

Indicadores nos revelaram uma busca de aproximação de uma Teoria do Conhecimento com base

na dialética podem ser identificados, a nível do desenvolvimento das disciplinas Recreação e Lazer nos cursos estudados, nos seguintes pontos:

- 1 - trabalhar na perspectiva da revisão da base epistemológica;
- 2 - elaborar planeamento participativo;
- 3 - maior sistematização dos conteúdos;
- 4 - articular ensino, pesquisa e extensão;
- 5 - vivenciar teoria e prática;
- 6 - articular a pesquisa enquanto elemento fundamental de anúncio de possibilidades e propostas alternativas;
- 7 - rigor do trabalho científico;
- 8 - avaliação;
- 9 - professor como orientador.

A ESCOLARIZAÇÃO DA “VADIAÇÃO”: A Capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal*

José Luis Cerqueira Falcão

A inclusão da capoeira no contexto escolar vem crescendo muito nos últimos dez anos. Tal processo tem sido realizado principalmente por intermédio da Educação Física. A escolarização da capoeira surge como um esforço de valorização das manifestações da cultura popular brasileira a partir das instituições escolares.

O objetivo deste estudo foi analisar as ações e as concepções dos sujeitos - alunos, professores e diretores - envolvidos com o programa de capoeira da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a fim de identificar a(s) tendência(s) da Educação Física que nele preponderam.

Estes pontos colocam em questão os elementos constitutivos do tratamento epistemológico da sua produção e apropriação do conhecimento no currículo de formação do profissional de Educação Física.

O presente estudo nos permite reconhecer, que embora existam dificuldades nas Instituições de Ensino Superior Federais do Nordeste do Brasil, quanto à produção e apropriação do conhecimento na área de Recreação e Lazer, existem também iniciativas em desenvolvimento que precisam ser tratadas cientificamente, para que este saber em elaboração possa converter-se em conhecimento científico e sistematizado, aproveitável na prática pedagógica aberta à experiência.

Apesar de historicamente ter-se verificado alguns vínculos entre capoeira e Educação Física, não foi possível identificar a predominância de nenhuma tendência da Educação Física no programa de capoeira da FEDF.

Foi constatado ainda que o componente lúdico - aqui denominado de “primado da vadiação” - permeia a prática da capoeira desde o seu surgimento, o que torna sua prática atraente, empolgante e prazerosa.

* Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Educação Física e Desportos/Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ATIVIDADES FÍSICAS PARA PACIENTES PSIQUIÁTRICOS NO INSTITUTO RAUL SOARES - BELO HORIZONTE - MG

*Kátia Euclides de Lima Borges**

A proposta de atividades físicas com pacientes psiquiátricos surgiu a partir de uma demanda por parte da comunidade, assim como pela constatação das necessidades presentes na Educação Física, mais especificamente na área do Desporto Terapêutico, de desenvolver um quadro de profissionais especializados e um corpo de conhecimento consistente na área de reabilitação destes pacientes.

Segundo a Federação Alemã de Desporto para a Saúde e Desporto Terapêutico o esporte Terapêutico é "um meio de terapia pelo movimento, que se utiliza de recursos adequados do desporto, visando compensar ou regenerar distúrbios funcionais de ordem física, psíquica e social".¹ Nesta perspectiva, considera-se que esta modalidade de atendimento é benéfica ao paciente psiquiátrico, podendo promover benefícios tais como:

- a) desenvolvimento das capacidades e habilidades que tenham sido alteradas em consequência da enfermidade;
- b) melhora nas capacidades cardiovascular e neuromuscular;
- c) tornar a hospitalização mais prazerosa pela prática de formas motoras lúdicas;
- d) motivar a formação de hábitos higiênicos e educativos;
- e) melhora da aparência pessoal;
- f) melhora na auto-estima;
- g) aprender a vivenciar vitórias e derrotas;
- h) motivar as relações interpessoais aluno/paciente-professor e entre os próprios alunos pacientes;
- i) outros.

Considerando a relevância desta modalidade de atendimento, a partir de uma demanda do Instituto Raul Soares, foi feita a proposta de um projeto de extensão junto ao Instituto.

O Instituto Raul Soares - IRS é uma instituição estadual que atende, prioritariamente, pacientes psiquiátricos em fase aguda, sendo os mesmos reintegrados à sociedade após o tratamento. São oferecidos três modalidades de serviços: internação, Hospital-Dia, Centro de Convivência, sendo que para a internação conta com quatro unidades; duas masculinas e duas femininas.

A atual estrutura de pessoal da Instituição não conta com Professores de Educação Física, Técnicos de Modalidades Desportivas, e nem Recreadores. Portanto, as escassas atividades físicas praticadas pelos pacientes não possuem orientação especializada. Ao mesmo tempo, a ampla estrutura física existente no Instituto estava sub-aproveitada. Foi neste contexto, que se deu a inserção da equipe na Instituição, para atuar na organização das Atividades Físicas com os pacientes, visando alcançar os benefícios que o esporte terapêutico pode promover, atuando junto à equipe do Instituto na ressocialização dos pacientes.

METODOLOGIA APLICADA

A metodologia aplicada, emprega práticas desportivo-terapêuticas, subsidiadas por estudo de casos, discussões e dinâmica de grupo. Fazem parte desta metodologia, aulas de Educação Física Formal, Corretiva, Prática de Modalidades Desportivas (Futebol e Peteca), Organização de Torneios e Eventos Esportivos contando algumas vezes, inclusive, com a participação de público externo.

A execução do projeto no IRS teve início em abril de 1994, com duas aulas semanais de Educação Física Formal. Nos três primeiros meses de execução, teve-se a oportunidade de observar as capacidades

* Professora Visitante do Departamento de Esportes da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹ SOUZA, Pedro Américo de. *O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1994. p.25.

coordenativas (equilíbrio, ritmo e agilidade), Capacidades físicas (força e velocidade) e flexibilidade dos alunos; a motivação para a participação na atividade física individual e coletiva, o relacionamento dos alunos/pacientes do sexo masculino e feminino em uma mesma turma; a relação dos alunos/pacientes com o material esportivo, os hábitos higiênicos, o tempo de atenção dos alunos/pacientes e o tempo necessário para que as atividades fossem desenvolvidas satisfatoriamente. Observou-se também, em um mesmo grupo de atividade física, a convivência de alunos/pacientes com psicopatologias diferentes.

Além das duas aulas de Educação Física Formal, uma terceira aula semanal foi reservada para a prática de modalidades desportivas, sendo selecionadas o Futebol, modalidade tradicionalmente praticada no Instituto, e a Peteca, facilitadora da participação feminina. Em determinados momentos, esta aula foi também utilizada para se aplicar atividades recreativas.

RESULTADOS

Os resultados até agora observados necessitam maiores avaliações, porém, pode-se destacar que esta população é carente de vivências desta natureza, e as capacidades motoras observadas são possíveis de serem trabalhadas e estimuladas.

Em relação as capacidades físicas, a aplicação de exercícios de velocidades carece de observação mais apurada, uma vez que o momento geral do tratamento do aluno/paciente parece interferir na execução dos mesmos. Quanto as capacidades coordenativas, o ritmo foi a que mais facilmente se trabalhou.

A motivação para a participação nas aulas se enquadra no modelo da população geral, ou seja, os que vivenciaram práticas anteriores com prazer, com motivação interior, ou mesmo bem orientadas são os que se tornaram mais participativos, muitas vezes, trazendo exercícios e propostas para a aula, demonstrando um aprendizado anterior.

Em se tratando de atividades coletivas, observou-se facilidade de contato corporal, participação conjunta e ajuda mútua. No entanto, em alguns casos verificou-se uma resistência por parte dos homens, nos momentos em que se incluía a participação de

mulheres em determinados exercícios, principalmente os de agilidade e força, sendo que tal fato foi mais diagnosticado em homens maduros.

Os materiais esportivos utilizados foram: arco, bola de borracha, corda, bola de futebol e peteca. Os três primeiros não facilitaram o trabalho e, muitas vezes, levaram os alunos/pacientes à atuação individuais, em momentos não desejados. A utilização de uniformes esportivos teve função de agente motivacional à participação na atividade. Pode-se observar que o hábito de tomar banho ou hidratar-se após esforço físico, não é rotina, mas passível de se trabalhar.

Para a realização satisfatória dos executivos, o tempo de concentração por parte dos alunos/pacientes foi, em média, 35 minutos, e quanto a intensidade do esforço, entre 4 e 14 repetições por exercício. As variações, para mais ou para menos, estavam relacionadas ao momento geral do tratamento do paciente, ou seja, se o mesmo estava entrando na unidade ou se já estava em processo de alta.

Em se tratando da convivência em grupo de alunos/pacientes com diferentes psicopatologias, nenhuma alteração que merecesse destaque foi observada. Ao contrário, em alguns momentos a diversificação de diagnósticos colaborou.

Os alunos apresentaram maior motivação no desenvolvimento de práticas desportivas, verificando-se a participação de alguns que rotineiramente não se envolviam com as outras atividades. A utilização de processos pedagógicos para o aprendizado das duas modalidades, muitas vezes, não cumpriu seus objetivos. Ainda assim, as práticas coletivas foram sempre um sucesso, inclusive a participação das mulheres na peteca. No mês de julho foi organizado um Torneio de Futebol, com ampla participação dos alunos/pacientes.

No segundo semestre de 1994, inicia-se uma nova etapa do projeto. Além de dar continuidade ao trabalho com as unidades, uma nova equipe de atletas será formada com pacientes do Hospital Dia, em uma modalidade desportiva que está sendo pesquisada junto aos usuários do serviço.

Com o desenvolvimento deste projeto de Atividades Físicas para Pacientes Psiquiátricos, espera-se que novas portas sejam abertas para o aprofundamento do conhecimento científico e das práticas de ensino, nesta área de extrema relevância social.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e conflito da educação física brasileira.* Campinas : Papyrus, 1994. (coleção corpo e motricidade).

Se a Educação Física dos anos 70 incorporou elementos da Pedagogia a seu *corpus* teórico - ainda em sua versão tecnicista, via didática -, nos anos 80 houve um salto qualitativo não somente em relação à sua prática, mas também quanto aos pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa mesma prática.

Hoje, a produção teórica da Educação Física coloca na balança os elementos constituintes da dicotomia entre consenso e conflito: manutenção x questionamento da ordem social.

Para maior compreensão das posições de consenso, mereceram estudo aprofundado o pensamento de Rousseau, Parsons e Dewey, entre outros, assim como a teoria do capital humano e da modernização. No âmbito da abordagem do conflito, o autor apresenta a contribuição dos socialistas utópicos e a dos anarquistas, além de análise de autores nacionais, ainda na perspectiva de contestação à ordem estabelecida.

PEREIRA, Flávio Medeiros. *O cotidiano escolar e a educação física necessária.* Pelotas : Editora Universitária/UFPEL, 1994.

Este livro trata de realidades da educação física escolar e da execução motora desenvolvida extra-escolarmente, conhecidas através de estudo etnográfico e que são criticadas a partir da ligação entre as experiências profissionais do autor e suas elaborações teóricas voltadas para o ambiente escolar.

Originando-se de tese de doutoramento em educação, este trabalho se insere nas áreas de Pesquisa Escolar, Estudo de Currículo, Sociologia da Educação Física e Análise da Prática Pedagógica. Analisa profundamente a realidade fática cotidiana da educação física, suas regularidades, seus ritos, seus conteúdos - ênfases e silêncios -, procedimentos didático-pedagógicos, objetivos, avaliações, relações professor-alunos, teorizando sobre as aulas regulares e o tratamento da teoria da execução motora educativa, além de estudar criticamente as possibilidades de execução gímnico-desportiva-recreativa da realidade sócio-cultural circundante.

Explica a concepção didático-pedagógica da EDUCAÇÃO FÍSICA NECESSÁRIA, que partindo das contradições mediadoras dos processos educativos formais - destacando o referencial epistêmico de Necessidade Pedagógica - fundamentalmente da prática da execução física otimizada, metodicamente desenvolvida em unidade fenomênica com a teoria, compreende o conjunto professor-alunos-conhecimentos/práticas como componentes dialéticos da totalidade social.

TOJAL, João Batista. *Motricidade humana: o paradigma emergente.* Campinas : Editora UNICAMP, 1994. (série pesquisa).

Este livro é o resultado de um estudo para organização da tese de doutoramento defendida na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

O trabalho, para além do caráter histórico-filosófico, apresenta sua redação numa tendência organizacional influenciada pelas considerações de Thomas Kuhn, que gravitam em torno de quatro categorias fundamentais: ciência normal, paradigma, crise e revolução.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte: Educação Física?

Unicamp, 26 de setembro de 1994

Senhor Editor,
Cordiais saudações.

O recebimento do volume 15, número 3 da Revista Brasileira Ciências do Esporte, levando-me a algumas constatações, sugeriu reflexões que gostaria de compartilhar com os amigos que participam da construção coletiva do periódico de nossa Sociedade Científica.

Do ponto de vista formal, cabe registrar que se persevera na adequada apresentação visual das matérias, prossegue-se no "aggiornamento" da formulação gráfica e visual da capa e assume-se, aparentemente em definitivo, o cuidado de revisão e editoração. Especificamente o meu exemplar, no entanto, porta certa confusão: num local está datado de janeiro de 1994 e, em outro de julho de 1994. Como sugestão, insistiria na lembrança de detalhe que já apresentei anteriormente: a menção, na página inicial da cada artigo, das datas de sua apresentação e aprovação, bem como da aposição do mês e ano da publicação.

Estruturalmente, nota-se a consolidação do grupo sulista na direção da instituição, na editora da revista, na produção de artigos, no relato de experiências e na defesa de teses e dissertação, o que não vem a surpreender ninguém, mas a alegrar-nos sobre o modo. Nesse sentido de emergência sólidas, observa-se também a desova numerosa de monografias provenientes da Gama Filho.

Atrai-nos, então, apreciar o próprio conteúdo veiculado. Já de imediato, o índice e o editorial nos chamam a atenção para a questão do gênero em

Educação Física. De fato, as contribuições que se materializam a seguir vêm, certamente, se colocar como emblemáticos para o tratamento que o assunto passará subsequentemente a merecer em nosso meio.

Aí reside exatamente o aspecto que mais me provocou. Embora o trabalho da Celi Taffarel aborde práticas desportivas e a seção de resumos mencione modalidades e dirigentes esportivas, revela-se pouco a negar que o substantivo da publicação identifica-se com a Educação Física, enquanto espaço definido de determinada prática pedagógica. Ora, trata-se da Revista Brasileira de Ciências do Esporte!

De fato, o assunto é controverso. Desde pronto, gostaria de lembrar que sou médico sanitarista e não especialista de Medicina do Esporte, área que historicamente parece ter se entendido a si, em articulação com alguns professores de Educação Física, como nuclear às Ciências do Esporte. Incumbido de, no ano passado, presidir a Comissão Científica do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, tratei a questão cunhando a expressão Educação Física/Ciências do Esporte, a qual, segundo expositores do próprio evento, incomodou a alguns. Em pronunciamento público à reunião de Vitória da SBPC, mesmo o nosso presidente, o colega Valter Bracht, expressou preocupações a respeito. Textos que venho publicando há poucos anos também buscam subsidiar abordagens mais amplas à questão. Certamente as Regionais do Colégio, que preparam nosso próximo encontro bienal, sistematizam contribuições orgânicas a respeito.

Atentamente,

Aguinaldo Gonçalves

Departamento de Ciências do Esporte,
Faculdade de Educação Física - UNICAMP