

6776

REVISTA BRASILEIRA DE

CIÊNCIAS do esporte

JOCIMAR DAOLIO
R. PEDRO VIEIRA DA SILVA, 595
BLOCO C, APTO 24
JARDIM SANTA GENEBRA 13080-570
CAMPINAS - SP SP 0731

Volume
20
Número
2 e 3

Abril a Setembro/1999
ISSN 0101.3289



Apoio

Instituto Nacional
de Desenvolvimento
do Desporto

INDESP

Ministério
da Educação
e do Desporto

1978

FEF-
12823
0776

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Volume 20 - Números 2 e 3 - Abril a Setembro/99 - ISSN 0101.3289

Órgão quadrimestral de divulgação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE

Entidade Científica fundada em 17 de setembro de 1978.

Distribuição gratuita aos Associados do CBCE.

Endereço (Secretaria Nacional e Redação): Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Desportos

Campus Universitário - CEP 88.040-900 Florianópolis/SC/Brasil

E-mail: cbce@cds.ufsc.br

<p>COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</p> <p>DIRETORIA Biênio 98/99</p> <p>PRESIDENTE Prof. Elenor Kunz</p> <p>VICE-PRESIDENTE Prof. Tarcisio Mauro Vago</p> <p>DIRETORA ADMINISTRATIVA Iara Regina Damiani de Oliveira</p> <p>DIRETOR FINANCEIRO Prof. Paulo Ricardo do C. Capela</p> <p>DIRETORACIENTÍFICA Prof. Carmen Lúcia Soares</p> <p>DIRETOR DE DIVULGAÇÃO Prof. Osni Jacó da Silva</p> <p>REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</p> <p>EDITORIA NEPEF/UFSC</p> <p>EDITOR EXECUTIVO Osni Jacó da Silva osni@cds.ufsc.br</p> <p>CONSELHO EDITORIAL Aguinaldo Gonçalves Apolônio Abadio do Carmo Celi N. Z. Taffarel Edio L. Petroski Edson Claro Elaine Romero Eustáquia Salvadora de Souza Francisco da Rosa Neto Go Tani Ingrid Marianne Baecker Luiz Osório Cruz Portela Maria Glauca Costa Markus Vinicius Nahas Mauro Betti Nelson Carvalho Marcellino Ricardo D. Petersen Rossana Valéria de Souza e Silva Sebastião Iberes Suraya Darido Valter Bracht Vicente Molina Neto Vitor Marinho de Oliveira</p> <p>APOIO ADMINISTRATIVO CENTRO DE DESPORTOS/UFSC</p> <p>Telefones: (048) 331-9980 (CBCE) (048) 331-9366 (DEF) Fax (CDS): 331-9927 E-mail: cbce@cds.ufsc.br E-mail do editor: osni@cds.ufsc.br</p> <p>APOIO FINANCEIRO - CNPq</p> <p>IMPRESSÃO SEDIGRAF - Serviços de Editoração e Gráfica / Ijuí - RS</p>	<p>EDITORIAL 83</p> <p>ARTIGOS</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E CIDADANIA 84 Mauro Betti</p> <p>A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA 93 Raquel Stela de Sá</p> <p>A CRISE DO SOCIALISMO REAL E AS PERSPECTIVAS DA UTOPIA COMUNISTA COMO PROJETO HISTÓRICO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS 109 Marcelo Guina Ferreira</p> <p>ASPECTOS PSICOMOTORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO 113 Rosane Maria Kreusburg Molina, Vicente Molina Neto</p> <p>VARIABILIDADE DA INTENSIDADE DE ESFORÇO NAS TRÊS POSIÇÕES DO BASQUETEROL: ensaio quantitativo em nosso meio 119 João Paulo Borin, Aguinaldo Gonçalves, Carlos Roberto Padovani, Flávio Ferrari Aragon</p> <p>A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO - Resumo das idéias principais de Guy Debord (1997). 126 Jefferson José Moebus Retondar</p> <p>ARTIGO ESPECIAL</p> <p>DESENVOLVIMENTO NA REALIDADE EDUCACIONAL E NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DAS NAÇÕES INDUSTRIAIS OCIDENTAIS DESENVOLVIDAS, COM ÊNFASE ESPECIAL NA SITUAÇÃO ALEMÃ 130 Albert Hien</p> <p>PONTO DE VISTA</p> <p>APONTAMENTOS PARA VIABILIZAÇÃO DE ARQUIVO HISTÓRICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE 140 Fernanda Simone Lopes de Paiva</p> <p>UMA REFLEXÃO SOBRE O CÓDIGO DE PONTUAÇÃO DA GINÁSTICA OLÍMPICA 148 Myrian Nunomura, Vilma Leni Nista-Piccolo, Nestor Soares Públio</p> <p>EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA DE PESQUISA 156 Sílvana Vilodre Goelner</p> <p>ENTREVISTAS E DEBATES</p> <p>CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ 162 Hajime Takeuchi Nozaki</p> <p>RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES</p> <p>A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ? ...ISSO É HISTÓRIA ! 168 Marellio Souza Júnior, Celi Nelza Zuilke Taffarel</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO - PERÍODO NOTURNO: um estudo participante 169 Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira, Jorge Sergio Pérez Gallardo</p> <p>A FUNÇÃO SOCIAL DO TREINAMENTO DESPORTIVO EM NATAÇÃO 170 Ismar Edmar Lino Balasso</p> <p>SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E SOCIALISTA NA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 171 Marcelo Cuina Ferreira, Valter Bracht</p> <p>ENTRE O DESEJO E O PRAZER: A CRIATIVIDADE, A APRENDIZAGEM 172 Marta Gentí Soares Aragão, Francisco Cock Fontanella</p> <p>PARA UMA TEORIA DA CORPOREIDADE: UM DIÁLOGO COM MERLEAU-PONTY E O PENSAMENTO COMPLEXO 173 Terezinha Petrucia da Nóbrega, Wagner Wey Moreira</p> <p>O CORPO DO MUNDO: REFLEXÕES ACERCA DA EXPECTATIVA DE CORPO NA MODERNIDADE ... 174 Ana Márcia Silva, Selvino José Assmann</p> <p>ROMPENDO FRONTEIRAS DE GÊNERO: MARIAS (E) HOMENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA 175 Helena Altmann, Eustáquia Salvadora Sousa</p> <p>TEXTOS ANAIS CONBRACE</p> <p>A POLÍTICA SOCIAL NO SETOR ESPORTIVO: INVESTIGANDO PROPOSTAS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO AS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES DA CAMADA SOCIAL EMPOBRECIDA. 177 Maria Cristina de Menezes Malheiros</p> <p>CONTRIBUIÇÃO DO VI EREEF PARA OS ESTUDANTES DA ESEF-UPE 178 Renata C. S. Lucena, Sabrina de C. Freitas e Erika Suruagy Assis de Figueiredo</p> <p>PROJETO DE EXTENSÃO: EXPANSÃO DA CAPOEIRA 179 Aline T. Peres, Anselmo A. Mendes e Luiz S. Santos, José Rafael Madureira</p> <p>DELSARTE E DALCROZE: PERSONAGENS DE UMA DANÇA (RE) DESCOBERTA 180 José Rafael Madureira</p> <p>UM "OLHAR" FENOMENOLÓGICO SOBRE O PROCESSO CRIATIVO EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA ÁREA DE DANÇA-EDUCAÇÃO 185 Alice Mary Monteiro Mayer</p> <p>NORMAS PARA PUBLICAÇÃO 191</p>
--	---

Prezados leitores,

Apesar das dificuldades em editar uma revista, sobejamente conhecidas, estamos lançando mais um volume da Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Este é último sob nossa editoria e neste sentido também serve para nos despedir e desejar ao próximo editor muito bom trabalho.

Neste volume, dividido em números 2 e 3, você vai encontrar excelentes artigos. Um deles abordando as questões da Educação Física, do esporte, da cidadania, da globalização, da mídia e suas relações com a educação e a escola. Como se pode ver todos assuntos muito atuais e de discussão polêmica.

Em outro interessante artigo, a professora Raquel Stela de Sá enfoca como as ferramentas metodológicas apresentadas pela teoria foucaultiana podem ocorrer na instituição escolar e procura dar a compreensão de como as mesmas podem converter os discursos em regras de conduta, sujeitando desta forma, tanto os educandos quanto os educadores.

Marcelo Marcelo Guina Ferreira apresenta sua análise sobre "A Crise do Socialismo Real e as Perspectivas da Utopia Comunista como Projeto Histórico das Pedagogias Críticas".

Rosane Maria Kreuzburg Molina e Vicente Molina Neto em um artigo examinam as possíveis relações entre os aspectos psicomotores do desenvolvimento humano e o trabalho cotidiano dos professores de Educação Física nas escolas de educação básica, nesses difíceis tempos de reordenamento neoliberal da educação nacional.

Mudando um pouco o enfoque João Paulo Borin, Aguinaldo Gonçalves, Carlos Roberto Padovani e Flávio Ferrari Aragon preocupam-se com o importante aspecto da intensidade de esforço ao qual jovens desportistas vêm sendo submetidos durante as competições.

A professora Suraya Cristina Darido apresenta e analisa as principais abordagens da Educação Física contemporânea; desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora e sistêmica, a partir dos seus principais autores, obras, pressupostos teóricos, finalidades.

Publicamos também um artigo especial do Prof. Albert Ilien derivado de sua intervenção na palestra de abertura XI CONBRACE de Florianópolis aonde analisa o desenvolvimento na realidade educacional e no pensamento educacional das nações industriais ocidentais desenvolvidas, com ênfase especial na situação alemã.

Enfim, como se pode perceber, trata-se de um volume muito eclético e com a manifestação das mais diversas opiniões, retratando bem o que tentou ser a nossa gestão nesta editoria. Procurou ser democrática.

Boa leitura.

Osni Jacó da Silva

Editor Executivo/RBCE

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E CIDADANIA*

Mauro Betti**

UNITERMOS: Educação Física, esporte, cidadania, globalização, mídia, educação, escola

RESUMO: O tema é abordado em quatro partes. Introdutoriamente, explicita-se o conceito de "cidadania". A seguir, são estabelecidas relações com a Educação Física / Esporte a partir dos princípios da "Inclusão", "Alteridade" e "Formação / Informação Plenas". Na terceira parte, consideram-se algumas relações entre o princípio da Formação / Informação Plenas e o atual processo de globalização (e sua associação com a mídia), examinando as implicações para Educação Física / Esporte. Por fim, nas conclusões, apresentam-se indicações para a possibilidade de uma "Educação Física Cidadã".

INTRODUÇÃO

"Direito a ter direitos". Esta é uma boa definição de cidadania, citada por inúmeros autores de Ciência Política, cuja fundamentação podemos encontrar em Arendt (1987). Segundo Vieira (1997), a partir de trabalho clássico de Marshall¹, podemos dividir a cidadania em três instâncias:

1) *Direitos de Primeira Geração*. São os direitos civis e individuais conquistados no século XVIII (direito à vida, liberdade, igualdade, de ir e vir etc.); e os direitos políticos, que são direitos individuais, mas exercidos coletivamente (liberdade de associação e reunião, organização política e sindical, sufrágio universal etc.), alcançados no século XIX. São direitos que embasam o liberalismo clássico.

2) *Direitos de Segunda Geração*. Conquistados no século XX a partir de lutas do movimento operário e sindical, são direitos sociais e econômicos, basicamente os que garantem o acesso aos meios de vida e bem estar social, ou seja, trabalho, saúde, aposentadoria, seguro-desemprego etc.². Acrescentamos aqui o direito ao *lazer*, importante na atual sociedade urbano-industrial, e que guarda relações com a Educação Física/Esporte.

Foram direitos também incorporados pelo liberalismo clássico e tornam reais os direitos formais.

3) *Direitos de Terceira Geração*. Reivindicados desde meados do século XX, são direitos relativos a interesses difusos, já que o titular destes direitos não é o indivíduo, mas sim povos, nações, coletividades étnicas etc; dizem respeito, enfim, a toda humanidade, com o direito ao meio-ambiente, direito do consumidor, direito das mulheres, das crianças, das minorias étnicas etc.

Fala-se já em direitos de Quarta Geração, relativos à bioética, visando regular a criação de novas formas de vida pela engenharia genética. Uma pequena nota de jornal nos dá uma idéia da complexidade do assunto: cientistas vêm produzindo embriões de rã sem cabeça, e especula-se que a mesma técnica de clonagem poderia ser empregada para produzir seres humanos sem cérebro, com a finalidade de utilizar seus órgãos em transplantes (Folha de São Paulo, 1997). Os avanços nas pesquisas de mapeamento genético do ser humano já nos permitem também especular no campo do esporte: Quais seriam os direitos de um atleta 'fabricado' a partir de manipulação genética, em comparação com atletas gerados 'naturalmente'?

* Texto base da palestra proferida no X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia, 1997. Revisado e atualizado.

** Professor Assistente-Doutor do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru.

¹ Vieira refere-se a: MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

² Enfim, todos aqueles direitos que, pouco a pouco, o "neoliberalismo" vai nos tirando ou restringindo.

Mas por que "direito a ter direitos" é uma boa definição? Em nosso entendimento é porque supera a polêmica sobre quais direitos seriam universais, e quais seriam históricos, e contextualiza a questão nas democracias ocidentais. Como lembra Chauí (1995), uma sociedade democrática caracteriza-se por trabalhar incessantemente suas divisões e diferenças internas, possibilitando a criação constante de novos direitos e ampliando os direitos já existentes. A cidadania, nesta perspectiva, define-se como criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e definição de instituições para a expressão política (partidos, órgãos públicos), visando à conquista e consolidação de direitos. É a cidadania ativa, segundo Chauí (1984). Por isso, a existência de uma sociedade democrática e pluralista pressupõe a educação política de seus cidadãos.

Portanto, uma sociedade democrática transforma, por meios de instâncias políticas, diferentes interesses e necessidades particulares em direitos universais formalmente reconhecidos na legislação, nas políticas sociais etc. Estas instâncias políticas, é importante frisar, não se referem apenas ao Estado, mas a toda sociedade civil, que precisa ter participação ativa na conquista, ampliação e consolidação de direitos. Neste sentido, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por exemplo, é uma instância política (embora não necessariamente partidária) com ação no âmbito da Educação Física / Esporte.

Como exemplo atual de reconhecimento (ou não-reconhecimento!) de direitos na Educação Física Escolar, temos o caso do parágrafo 3º do artigo 26 da Lei 9.394 (LDB) que, ao tratar da base nacional comum dos currículos dos ensinos fundamental e médio, reza: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (Brasil, Congresso Nacional, 1998, p. 12). A princípio, isto nos pareceu uma grande conquista, pois retira da Educação Física aquele caráter de ser algo "a mais", que se sobrepõe ao currículo, diferenciando-a das demais disciplinas, como aparecia na legislação anterior e, pelo contrário, afirmando a necessidade de integração da Educação Física no contexto escolar. Contudo, era preciso interpretar a expressão "integrada à proposta pedagógica da escola", e recorrendo às idéias que apresentamos anteriormente, esta interpretação é política, pois envolve o

interesse de diversos grupos. Pois bem, o que se tem visto é uma interpretação distorcida deste dispositivo em vários Conselhos Estaduais de Educação, e que têm levado à perda do direito à Educação Física por parte dos alunos. A "terceirização" da Educação Física (como é possível "terceirizar" uma relação pedagógica?), a não obrigatoriedade de frequência, a aceitação de frequência substitutiva em academias e clubes e a drástica redução do número de aulas têm sido algumas das conseqüências destas interpretações, instituindo uma liberalidade abusiva, que nosso entendimento não encontra respaldo na Lei, e que mais atende aos interesses de "enxugamento" do currículo.

Foi decepcionante também o Parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação, instância que seria responsável pela consolidação do direito à Educação Física que, ao regulamentar a LDB, limitou-se a reproduzir o texto legal: "a tais componentes curriculares soma-se a Educação Física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativo nos cursos noturnos", eximindo-se, portanto, de interpretar a expressão "integrada à proposta pedagógica da escola" e, mais grave, retomando a idéia de que a Educação Física soma-se ao currículo, como algo externo ao projeto pedagógico da escola. Adicionalmente, o mesmo Parecer determinou ainda que a Educação Física, se oferecida em cursos noturnos, a critério da Escola, não terá sua carga horária computada no mínimo de oitocentas horas de que fala a Lei – um golpe de morte na já moribunda Educação Física para os alunos que estudam a noite.

No Estado de São Paulo, a Indicação 09/97, do Conselho Estadual de Educação, ao traçar diretrizes para a elaboração do Regimento das escolas, repetiu o entendimento do CNE, avançando, além disso, em critérios de avaliação e organização específicos da Educação Física:

... educação física não deve levar à retenção, já que, no ano seguinte, o aluno estaria, de qualquer forma, obrigado a frequentá-la com os mesmos colegas ou, por reclassificação, seria incluído em turma mais ajustada à sua faixa etária e desenvolvimento físico (...) o que preside o funcionamento das atividades de educação física é a "proposta pedagógica da escola" (in verbis). As propostas pedagógicas devem ser formuladas de sorte que não imponham pena pedagogicamente inadequada ao aluno".³

³ São Paulo (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE, n° 09/97 – Processo CEE, n° 119/97.

Será necessário chamar a atenção do leitor para a concepção biologicista at presente?

Com este tipo de interpretação da Lei, a intrigante expressão "integrada à proposta pedagógica da escola", presente na redação do artigo 26 da LDB, deixa de produzir o efeito que parecia mais promissor: alertar para o histórico de isolamento e discriminação da Educação Física na Escola, e estimular a busca e consolidação de novos caminhos teórico-metodológicos para sua prática pedagógica.⁴

É claro que não devemos eximir de responsabilidade os próprios professores do ensino básico, que muitas vezes deixam a desejar em termos de qualidade pedagógica, assim como os pesquisadores e professores universitários, em sua maioria, desinteressados quando o tema é Educação Física Escolar. Contudo, há ainda um outro lado nesta situação, e chamamos a atenção para o alerta do educador José Misael Ferreira do Valle⁵, ao se pronunciar sobre a tendência centralizadora, burocrática e autoritária que vê na história da educação brasileira:

"... as constantes reformas têm o condão de desmobilizar os Educadores desviando os docentes de sua função maior, o ensino e a formação dos alunos. Quando os docentes começam a se organizar em termos didáticos e políticos a fúria legislativa do poder hegemônico desloca a atenção do professor de seu trabalho em sala-de-aula para problemas de interpretação, análise e compreensão das novas normas. Instala-se a descontinuidade no trabalho docente em prejuízo da formação do aluno."

Portanto, o que podemos concluir é que o direito à Educação Física não está conquistado e consolidado neste novo ordenamento legal, e só o será, dentre outros fatores, na dependência da nossa participação ativa no processo de interpretação e aplicação da Lei.

CIDADANIA E EDUCAÇÃO FÍSICA: TRÊS PRINCÍPIOS

Princípio da Inclusão

O aluno tem direito à Educação Física não como direito formal, mas como participação plena. O aluno não pode apenas estar formalmente presente na escola, mas deve ter acesso pleno a todas as vivências que ela oferece. Neste sentido, a Educação Física deve incluir, tanto quanto possível, todos os alunos nos conteúdos que propõe, adotando para isto estratégias adequadas. A sociedade está cada vez mais consciente da exclusão que, historicamente, tem caracterizado a Educação Física Escolar Brasileira. Veja-se, por exemplo, uma matéria em uma revista feminina para adolescentes, que convida as leitoras a avaliarem os seus professores de Educação Física e, ao propor isto, enumera algumas características do que julga ser uma boa Educação Física. Em um dos itens afirma: "Todos os alunos têm os mesmos direitos, independentemente do fôlego, da altura ou da agilidade. Sem essa de dividir a classe entre baixinhas do handebol e altinhas do vôlei. Na escola todo mundo deve participar de todas as atividades!" (Revista Capricho, 1997, p. 92).

Como isto se manifesta no cotidiano de todo professor? O "campeonato interclasses", por exemplo, comum em muitas escolas, pode excluir muitos alunos quando limitado a umas poucas modalidades esportivas mais tradicionais (futebol, voleibol etc.). Mas se ampliarmos as modalidades (atletismo, por exemplo) e incluirmos outras atividades como dança, pipa, bolinha de gude e jogos da cultura local, ampliaremos também as possibilidades de participação dos alunos, ao abrir espaço para outros interesses, capacidades, habilidades. Outro exemplo é o da tradicional "queimada"; ao invés da forma que elimina os "queimados", há inúmeras variações em que, mesmo naquela condição, o aluno tem

⁴ Estes e outros argumentos estão presentes em documento de nossa autoria que a Secretaria Estadual do CBCE enviou ao Conselho Nacional de Educação, instando-o a pronunciar-se sobre a interpretação do Conselho de São Paulo. Porém o CNE, recusou-se a analisar o caso, alegando ser um questão local. O CBCE-SP argumentou também que a Indicação CEE 09/97 discriminava a Educação Física em face dos outros componentes curriculares, e feria a autonomia das Escolas prevista na LDB, ao predeterminar aspectos pedagógicos da Educação Física.

⁵ VALLE, J.M.F. Projeto pedagógico e avaliação da escola. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, Águas de São Pedro, 1999 (texto não publicado).

oportunidade de participar ativamente e/ou mediante rodízio, os “queimados” voltam ao campo de jogo⁶. *A inclusão é um direito básico do aluno.*

Princípio da Alteridade

É preciso considerar o *outro* (o aluno na escola, o cliente na academia ou o atleta na clube) numa relação de totalidade, não como um objeto, mas como um sujeito humano; nas palavras de Bubber (1977), não como um ISSO, mas como um TU. O ISSO pertence ao domínio das coisas: percebo alguma coisa, experimento, represento, quero ou sinto alguma coisa. O domínio do TU é a relação: com a natureza e com os homens. “Quem diz TU: não possui coisa alguma, não possui nada. Ele permanece em relação” (p. 5). O EU-ISSO implica um movimento de separação que se estabelece na relação cognoscitiva sujeito-objeto; o EU-TU é um movimento de relação que implica o ultrapassamento do “sujeito-objeto”, como uma forma intuitiva de captação do outro⁷. Segundo Todorov (1991), há neste relacionamento três níveis: 1) *axiológico*, que envolve um julgamento de valor: o outro é bom ou mau, eu gosto dele ou não, ele me é igual ou inferior; 2) *praxiológico*: eu me aproximo do outro, adoto seus valores, identifico-me com ele, ou me distancio do outro, impondo-lhe a minha própria imagem (o outro tem de ser igual a mim), e 3) *epistemológico*: eu conheço ou ignoro a identidade do outro.

Parafraseando Bubber (1991), considero o meu aluno: eu posso apreendê-lo como uma imagem; posso senti-lo como um movimento; posso classificá-lo numa espécie e observá-lo como um exemplar; posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço nele senão a expressão de uma lei; eu posso volatilizá-lo, tornando-o um número. Até aqui ele é um ISSO (e sabemos bem como a Educação Física, ao longo da sua história, tem tratado os alunos como ISSOS fisiológicos....). Mas se eu entrar em relação com ele, passa a ser um TU. Todavia, não é necessário renunciar a nenhum dos modos de consideração anteriores, pois “imagem e

movimento, espécie e exemplar, lei e número estão indissolavelmente unidos nesta relação” (p. 8), que é uma *totalidade*.

Em resumo, é preciso gostar do aluno, respeitá-lo, ouvi-lo, conhecê-lo como ser humano global, como um TU. Só assim superaremos a abordagem do aluno como um ISSO fisiológico, na qual todos são iguais, instaurando não o princípio da alteridade, mas, segundo Ricoeur (1991), a *mesmidade*, na qual o “outro” é antônimo: “contrário”, “distinto”, “diverso”. Para ele, a alteridade implica numa dialética entre o *si* e o *diverso de si*: o outro é constitutivo do si-mesmo. Em outras palavras, o professor constitui-se em função do aluno e vice-versa.

Princípio da Formação e Informação Plenas

É antigo o discurso da “formação integral” na Educação e na Educação Física, mas para atingi-la não basta somar atividades intelectuais às físicas e artísticas, é preciso *integrá-las*. As recentes abordagens da Educação Física Escolar têm este ponto em comum: propõem à integração entre as dimensões corporal, cognitiva e afetivo-social, buscando, cada uma a seu modo, com maior ou menor felicidade, fundamentá-la e operacionalizá-la no processo de ensino e aprendizagem. Assim, se falamos em *aptidão física*, a Educação Física deve propiciar a instrumentalização teórico-prática (intensidade, duração e frequência do exercício, noções de fisiologia etc) que permita aos alunos a autonomia para realizarem seus próprios programas de atividade física. Pensamos que tal orientação poderia também prevalecer nas academias, centros esportivos públicos etc. Se falamos em *aprendizagem de esportes*, a mesma coisa. Se o professor quer ensinar basquetebol, é preciso ensinar as habilidades específicas da modalidade, mas que precisam estar integradas às dimensões *afetiva* (é preciso aprender a gostar do basquetebol), *cognitiva* (por exemplo, compreender as regras como algo que torna o jogo possível, a organização e as possibilidades de acesso ao esporte em nosso meio) *esocial* (aprender a organizar-se em grupo para jogar o basquetebol).

⁶ Por exemplo, a “queimada dos três cantos”, na qual os alunos “queimados” permanecem nas laterais e no fundo do campo (do lado da equipe oponente); três jogadores, portanto, têm a oportunidade de retornar ao campo quando um quarto jogador for queimado. Enquanto isso, podem receber passes de seus companheiros e “queimar” os adversários. A contagem é feita por pontos, a cada jogador “queimado”. Agradeço à Profa. Dra. Irene C. Rangel-Betti, por contribuir na discussão deste e de outros exemplos de “jogos de inclusão”.

⁷ MORAIS, João F. R. Comunicação pessoal, 15 de setembro de 1993.

Assim, quem sabe, poderemos desenvolver nas crianças e jovens as capacidades necessárias para a reivindicação e o exercício dos direitos de 2ª geração, aqueles, recordamos, que garantem o acesso aos meios de bem estar social, em especial o *direito ao lazer* no campo dos interesses físicos, e de uma maneira *crítica e criativa* e não *conformista*, como diria Marcellino (1995). Esta poderia ser a contribuição específica da Educação Física para a construção da *cidadania crítica, democrática e participativa*.

Globalização, Mídia e Educação Física/Esporte

Com base em Ianni (1993), entendemos o atual fenômeno da globalização como uma nova fase de expansão do capitalismo, e que se caracteriza como um processo civilizatório. Contudo, tal processo ocorre sob o signo de uma dinâmica socioeconômica que tem sido batizada de "neoliberalismo", o qual, segundo Valle⁸, "é o capitalismo sem escrúpulos, que faz do cinismo a sua marca registrada com base na lógica do 'levar vantagem em tudo' e exigir dos outros aquilo que o sistema não aplica a si próprio" (p.3).

E por que esta dinâmica pode ser uma ameaça à cidadania? É porque tem substituído o Estado, como garantidor dos direitos sociais, pela capacidade individual de competir no mercado. O cidadão, como categoria política, é substituído pelo consumidor, categoria econômica. Não mais reivindicamos e conquistamos direitos, mas os compramos no mercado. A ética da *cidadania* sobrepõe-se a ética do *consumidor*. Por isso, fala-se tanto, hoje, nos direitos do consumidor.

Mas a globalização tem também aspectos positivos e importantes para os educadores. À medida que não se limita a incrementar o comércio internacional pela troca de bens e serviços, pois é, simultaneamente, um novo processo civilizatório, a globalização expande e padroniza também modos de sentir, pensar e agir, como pensa Ianni (1993). Globalizam-se idéias, ideologias, movimentos sociais (por exemplo, o movimento ecológico); proble-

mas passam a ser tratados globalmente, e não apenas nacionalmente (narcotráfico, meio-ambiente) instaura-se uma dialética entre o local e o global – o local é reinterpretado pelo global e vice-versa. Contudo, vale lembrar a restrição apontada por Milton Santos⁹: podemos pensar o mundo globalmente, mas sempre a partir do local em que vivemos.

Numa economia globalizada, a educação precisa repensar o seu papel, não no sentido de apenas preparar para o econômico, como muitas vezes nos querem impingir, mas considerar as relações do físico-afetivo-cognitivo com o econômico. Este aspecto tem sido negligenciado pelas teorias críticas da Educação, abrindo espaço para que os *economistas*, e não os educadores, tomem os rumos da Educação em suas mãos¹⁰.

Como parceira do processo de globalização situa-se a mídia, que é, ao mesmo tempo, seu suporte e produto. Quando falamos em mídia incluímos os tradicionais meios eletrônicos e impressos de comunicação de massa (TV aberta, rádio, jornais, revistas, cinema) e as novas tecnologias de comunicação (internet, tv por assinatura, microcomputador, videocassete).

Vivemos hoje numa sociedade informacional, permanentemente bombardeados por palavras, sons, imagens, na forma de sinais, índices, ícones e símbolos. O que nos atordoa é principalmente a velocidade com que somos atingidos por informações. Como observou Virilio (1993a, 1993b), isto muda nossa própria percepção do *tempo*, e não apenas do espaço, este *espaço informado* da nossa era ou meio "técnico-científico-informacional", como o definiu Milton Santos, no qual predomina o aparato da ciência, e os objetos que nos cercam tendem a ser técnicos e informacionais; eles surgem já como informação, porque fabricados para o mercado global.

Aqui estão alguns dados para termos uma idéia do gigantismo deste fenômeno em nosso próprio país: em 1997 foram vendidos 8 milhões de novos televisores no Brasil, 10 milhões de lares possuíam videocassete; havia 5 milhões de computadores pessoais, crescimento de 78 % em relação

⁸ VALLE, J.M.F., op. cit.

⁹ SANTOS, Milton. Conferência proferida no "Simpósio Multidisciplinar Internacional: O pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização". Bauru, 1997.

¹⁰ Lembro que o atual Ministro da Educação é economista de formação.

a 1995; 6 milhões de celulares, um crescimento de 328% em relação a 1995 (Revista Brasil em Exame, 1997). Estima-se que os usuários da Internet no Brasil, em 1998, somavam quase dois milhões, um crescimento de 150% em relação ao ano anterior¹¹. Prevê-se que, em todo o mundo, no ano 2.000, a indústria das telecomunicações movimentará US\$ 2 trilhões, ou 10% da economia mundial¹².

Como estes objetos informados têm seus próprios códigos, as gerações mais velhas sentem-se desorientadas, surge uma espécie de analfabetismo tecnológico. Para aqueles que vivenciaram o futebol como “pelada” num terreno baldio ou nas ruas das cidades, antes que os automóveis delas tomassem conta, esta notícia causa algum desconforto:

De repente, Mirandinha surge no telão pronto para massacrar o adversário. No óculos de três dimensões usado por seu desafiante, a torcida grita (...). Em apenas três segundos tem-se de chutar para a esquerda, direita ou para frente sob o risco de se parar no craque. A bola de couro aos pés do jogador amador, cheia de espuma de poliuretano, é presa a uma sanfona, de onde partem sensores. É o joystick do jogo de futebol virtual instalado na no estande da Fuji, na PhotoBrazil 97(...). Como o programa dispõe de 24 cenas, as combinações possíveis permitem disputa de aproximadamente 600 jogos diferentes, com graus de dificuldades variáveis (...). Tudo é controlado por computador, que determina o movimento que cada craque vai fazer (...) o jogo foi vencido por três de cada 10 desafiantes (...). “A maioria foi adolescentes, aparentemente mais familiarizados com a linguagem virtual”, informa Elisa Guarita, gerente (...). (Jornal da Cidade, 1997, p. 20)

Quais as conseqüências de toda esta parafernália de objetos e informações? Temos muita informação e poucas chances de utilizá-las; temos muita informação e pouco significado; temos muita informação fragmentada e pouco contexto.

Pode-se pensar que entraremos na era da democratização da informação, mas há uma ameaça: o *monopólio* na produção das informações. No mundo, apenas 10 grandes empresas de comunicação dominam dois terços das produções. No Brasil, a TV por assinatura está na mão de três grupos econômicos¹³. Este monopólio poderia representar uma ameaça à cidadania na medida em que as informações defendam os interesses de quem as produz, e não do cidadão. Em muitas mídias opera uma forte seleção socioeconômica dos receptores. No Brasil, os usuários da Internet são majoritariamente homens jovens, de famílias com renda superior a 50 salários mínimos¹⁴. O *pay-per-view* é um recurso mercadológico cada vez mais utilizado pela TV por assinatura para os melhores eventos esportivos, como as finais de campeonatos, partidas mais importantes etc. Na Espanha, foi recentemente aprovada a “Lei do Futebol”, que proíbe a transmissão codificada de algumas partidas e controla os contratos exclusivos da TV por assinatura. A medida visaria garantir ao povo espanhol o direito de ver futebol em televisão aberta (Jornal da Cidade, 1997b). No âmbito mundial há também grande concentração das “redes eletrônicas”: 60 % dos usuários da Internet estão nos EUA, apenas 15% da população mundial detém 65% das linhas telefônicas¹⁵.

A democratização dos meios de comunicação é uma exigência, ao lado do pluralismo e da educação política, que se coloca para a sobrevivência da democracia. Portanto, *o direito à informação plena* é um novo direito pelo qual temos que lutar.

Educação, Mídia e Cidadania

Neste cenário, surge um novo papel para a Escola: *educar para a mídia, e educar com a mídia*. Para Babin e Kouloumdjian, os educadores precisam compreender a linguagem audiovisual que predomina na cultura jovem, que se caracteriza pela *mixagem* entre o som, a palavra e a imagem, e na qual “fala-se mais do que se escreve, vê-se mais do que se lê, sente-se antes de compreender” (p. 38).

¹¹ Dados colhidos no programa “Hiperídia”, exibido pela GNT, em 10 de dezembro de 1998.

¹² AMORIM, J.S.D. Comunicação, Informação e Globalização. Palestra proferida no “Simpósio Multidisciplinar Internacional: O pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização”. Bauru, 1997.

¹³ JESUS, A. C. Monopólio dos meios de comunicação e globalização. Comunicação apresentada no “Simpósio Multidisciplinar Internacional: o pensamento de Milton Santos e a construção da cidadania em tempos de globalização”. Bauru, 1997.

¹⁴ Dados colhidos no Programa “Hiperídia”, exibido pela GNT, em 10 de dezembro de 1998.

¹⁵ AMORIM, J.S.D, op. cit..

Esta mixagem é a linguagem que predomina nas novas tecnologias de comunicação (TV, cinema, videogame etc), e ela proporciona uma experiência global unificada, que envolve o espectador por inteiro. A mídia, ao contrário de um livro, por exemplo, age primeiro sobre os sentidos, comove antes de apelar à razão, e por isso ela assusta tanto os educadores que pertencem à cultura letrada. Apenas numa segunda fase é que podemos (ou não!) estabelecer uma distância crítica e reflexiva em relação às mensagens. À Escola cabe, entendem Babin e Kouloumdjian, educar para este “segundo tempo”, pois dificilmente se consegue alcançá-lo espontaneamente, ele exige um processo de educação.

Como a multiplicação dos meios de comunicação não leva a um aumento da comunicação entre as pessoas, mas a um aumento das recepções individuais de mensagens, a Escola deve ser lugar de reagrupamento e comunicação, para reestruturar, ressignificar as informações da mídia. Nas palavras de Babin e Kouloumdjian, a Escola deve ser o lugar da “mesa do saber”, não tanto onde se aprendem coisas que podem ser aprendidas sozinho, mas sobre a qual se coloca junto o que se aprendeu “a fim de ligar, isto é, completar, relativizar, criticar e confrontar o aprendido com a sociedade e a ação” (p. 150) – em suma, *lugar de conexões*.

Por conta disto, pensamos que é um equívoco substituir a Educação Física no currículo regular por atividades na Academia ou no Clube, como vem ocorrendo em muitas Escolas particulares, mesmo no ensino médio. Evidentemente, a Educação Física Escolar não conseguiria, mesmo que quisesse, competir com as Academias e Clubes sob o ponto de vista da infra-estrutura e diversidade de atividades. De qualquer modo esta não seria sua função, mas sim trazer as experiências vivenciadas pelo aluno para dentro da escola, a fim de contextualizá-las, quer dizer, completá-las, relativizá-las, criticá-las, atendendo assim o princípio da informação e formação plenas.

E como a mídia lida com a cultura corporal de movimento? É fazendo uso da lógica da *espetacularização*, na qual qualquer coisa pode ser transformada em espetáculo, inclusive a morte e a violência - a este respeito, todos lembramos da “Guerra no Pacaembu” e da morte de Ayrton Senna. Evidentemente, há um predomínio do esporte, que está em toda parte, nos *outdoors*, revistas, jornais e, é claro, na TV, em todos os gêneros: desenhos,

propagandas, seriados, programas de auditório, telejornais, além dos eventos e programas especificamente esportivos. É fundamental perceber que, para espetacularizar, a mídia fragmenta e descontextualiza os fenômenos. Por exemplo, a cada final de semana realizam-se milhares de partidas de futebol em todo o mundo. Contudo, terão grande destaque nos noticiários de domingo à noite aquelas em que houve gols espetaculares, ou cenas de violência, seja de torcedores ou jogadores, induzindo à falsa conclusão de que o futebol é, ou está se tornando, um esporte violento. Assistir o basquete da NBA pela televisão é, principalmente, maravilhar-se com uma série infindável de “enterradas” espetaculares, editadas a partir das melhores jogadas. Mesmo as tradicionais transmissões de partidas de futebol utilizam cada vez mais câmeras, microfones no campo, *replay* computadorizado (o “tira-teima”) e outros recursos que propiciam ao telespectador uma experiência muito diferente de assistir ao vivo, no estádio.

Este processo criou um novo fenômeno na cultura esportiva contemporânea: o *esporte telespetáculo*, realidade textual autônoma, ou melhor, relativamente autônoma em face da prática “real” do esporte.

Há um discurso hegemônico nesta *representação* do esporte: falar de esporte é falar principalmente de competição, vitória, esforço intenso, trabalho profissional, dinheiro, violência e nacionalismo.

O esporte telespetáculo repercute profundamente na Educação Física, entendida como prática educacional no sentido lato. As crianças tomam contato precocemente com o esporte por intermédio da mídia, em especial a televisão, antes mesmo de experienciá-lo corporalmente, invertendo a relação histórica entre jogo e esporte, quer dizer, o esporte formal antecipa-se à vivência lúdica. Padrões técnicos mais elevados tornam-se referência para crianças e jovens, o que de um lado forçará a elevação do nível de habilidades, pois as crianças aprendem por imitação, mas por outro, coloca paradoxos: como alcançar o nível técnico do esporte profissional nas escolas? Um professor relatou-me, certa vez, que em sua escola (pública) os aros da tabela de Basquete haviam quebrado de tanto os alunos se dependurarem neles, imitando os astros da NBA... Há um evidente descompasso entre o nível técnico difundido pelo esporte-espetáculo da TV e as reais possibilidades de alunos, professores e escolas atingirem-no.

Outro importante efeito da mídia é tornar informações e temas da cultura corporal de movimento *publicamente partilhadas*. O esporte, as ginásticas e práticas de aptidão física, a dança e as artes marciais tornam-se, cada vez mais, produtos de consumo (mesmo que apenas como imagens) e objetos de conhecimento e informações amplamente divulgadas ao grande público. Jornais, revistas, *video games*, rádio e televisão difundem idéias sobre a cultura corporal de movimento. Há muitas produções dirigidas ao público adolescente e infantil. Os alunos tomam contato precocemente com práticas corporais e esportivas do mundo adulto. Há aulas de ginástica aeróbica pela TV, médicos dão entrevistas falando dos benefícios e riscos da atividade física, comentaristas nos informam sobre táticas e regras nas partidas de futebol, voleibol ou basquete, as revistas femininas e para adolescentes sugerem exercícios para “perder barriga”, “levantar o bumbum” etc. Informações nem sempre corretas, nem sempre confiáveis, mas que se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores.

Esta elevação na quantidade da informação publicamente partilhada na área da Educação Física/Esporte a um patamar nunca antes atingido na História faz ver a *função de conhecimento* que a mídia possui atualmente. O que a Educação Física na Escola precisa fazer é contextualizar, articular estas informações com outras, enfim, mediante a reflexão crítica, ressignificá-las.

Agora, voltando ao discurso hegemônico da mídia sobre o esporte, podemos explorar as contradições que, por vezes, nele se evidenciam. Porque, ao lado do discurso do *esforço*, olhos e ouvidos atentos podem descobrir referências ao *relaxamento*, *descanso*, *suavidade e prazer* no esporte ou práticas corporais alternativas; o discurso da busca da vitória a qualquer custo põe em evidência o *doping*; a ênfase no esporte como *trabalho* denuncia a *exploração do atleta* profissional; a cobertura sobre *aviolência das torcidas* revela a marginalidade dos jovens envolvidos; a obsessão pelo dinheiro faz emergir a corrupção; à *ética do profissionalismo* sobrepõem-se a *aventura*, o *prazer*, a *liberdade* dos esportes radicais.

As ginásticas alternativas, a caminhada no parque, o passeio de motos pela trilha na mata ou a asa-delta são chamados de “esporte” pela mídia porque ela se vale do fenômeno da *polissemia*, presente no dinamismo da linguagem. Parafraseando Ricouer (1987), para quem, “porque temos mais idéias do que palavras para as expressar, é necessário alargar as significações das que temos para além do seu uso comum” (p. 60), diria que na cultura corporal de movimento contemporânea temos mais práticas que nomes para dar a elas. A mídia, então, na sua ânsia de espetacularizar e “vender” o produto que o público conhece, chama a tudo e nos induz a tudo chamar de “esporte”, mesmo quando não há comparação de desempenhos, competição etc. A mídia subverteu os critérios clássicos da Sociologia do Esporte.

Mas, ora, este fenômeno também nos coloca, por outro lado, novas possibilidades para a Educação Física. Devemos, como grupo profissional, propor à sociedade novos sentidos para a palavra “esporte” e traçar qualificações pedagógicas para o esporte infantil, juvenil, escolar, adaptado a portadores de necessidades especiais, terceira idade etc. Porque ou fazemos isto, ou outros o farão por nós. Por exemplo, o Comitê Olímpico Internacional vem trabalhando o esporte também na perspectiva educacional, com crianças e jovens (DaCosta, 1997).

CONCLUSÕES

Neste cenário, como concretizar uma Educação Física cidadã? É preciso pensar em novas tarefas para a Educação Física, e entre elas estão: a *formação do espectador* crítico e sensível; a *exploração da função de conhecimento* presente na mídia e das contradições que o seu discurso revela; e a *preservação dos contra-estereótipos*, pois a Educação Física, aliando a vivência, a emoção e a inteligência, pode fazer subsistir, ao lado do esforço máximo, da vitória a qualquer preço e da recompensa extrínseca, o *lúdico* e o *prazer*, a *saúde global* e o *lazer*.

Nestes tempos de racionalismo desencantado e de crise das ideologias, no qual também convivemos com irracionalismos e misticismos, resta ao educador ter esperanças... Não sabemos mais com certeza o que causa mudanças no mundo de hoje. Mas inúmeros pensadores (p.e. Flusser, 1983, Ricouer, s.d.) já demonstraram *que a ação produz efeitos não esperados*. Devemos, então, agir dentro da provisoriade das nossas certezas e esperar que, talvez, estejamos produzindo efeitos que desejamos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Associação Brasileira dos Editores de Livros, 1998.
- BUBBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo : Cortez & Moraes, 1977.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia*. São Paulo: Moderna, 1984.
- _____. *Convite à filosofia*. São Paulo : Ática, 1995.
- DaCOSTA, Lamartine P. *A experiência internacional em educação olímpica*. In: CONGRESSO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA AISEP, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro : Universidade Gama Filho, 1997, p. 116.
- FLUSSER, Vilém. *Pós-história: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo : Duas Cidades, 1983.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Anunciado clone de rã sem cabeça. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 21 out.1997. Cad. 1, p. 18.
- IANNI, Octávio. *A sociedade global*. 2ª ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1993.
- JORNAL DA CIDADE. Futebol virtual em campo. *Jornal da Cidade*, 27 set. 1997a, p. 20.
- JORNAL DA CIDADE. Lei do futebol. *Jornal da Cidade*, 27 jun. 1997b, p. 20.
- MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e humanização*. 2.ed. Campinas : Papyrus, 1995.
- REVISTA CAPRICHOS. Educação física: uma aula de ginástica. *Revista Capricho*, São Paulo, 31 ago 1997, p. 90-2
- RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. *O si-mesmo como um outro*. Campinas : Papyrus, 1991.
- _____. *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto, Rés, s.d.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 3ª ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.
- VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- VIRILIO, Paul. A imagem virtual mental e instrumental. In: PARENTE, A. (Org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro : Editora 34, 1993a.
- _____. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993b.

A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

Raquel Stela de Sá¹

UNITERMOS: *Instituição Escolar, Profissionais da Educação, Produção da Subjetividade, Resistência e Espaços de Liberdade.*

RESUMO: *O texto inicia discutindo as ferramentas metodológicas apresentadas pela teoria foucaultiana, procurando dar a compreensão de como as mesmas podem ocorrer na instituição escolar, convertendo os discursos de verdade em regras de conduta, sujeitando desta forma, tanto os educandos quanto os educadores. Por fim, o texto procura refletir sobre os pontos possíveis de resistência na instituição escolar, assim como também sobre os novos espaços de liberdade no local de Trabalho.*

INTRODUÇÃO

Foucault² explica que o seu campo de estudo é a história do pensamento que consiste em mostrar às pessoas que elas aceitam como verdade alguns temas que são construídos durante certo momento da história e que esta evidência pode ser criticada e destruída. Um dos seus objetivos é esclarecer que muitas coisas que fazem parte das organizações sociais - e que as pessoas pensam que são universais - não são senão o resultado de alguns apriorios históricos muito precisos.

Portanto, é necessário que se mostre a arbitrariedade destas organizações, esclarecendo qual é o espaço de liberdade que podemos desfrutar, e que mudanças podem se realizar. Cada uma de suas obras é parte de sua biografia: no hospital psiquiátrico, na prisão, na academia etc.

Convencionalmente distingue-se, na obra de Foucault, três etapas intelectuais, quais sejam: uma é centrada na pergunta pelo *saber-arqueologia* que vai de 1961 a 1969, ou seja, a história da arqueologia do saber e que se dá através da *descrição*. Outra caracteriza-se como *genealogia*, onde começa a pergunta pelo *poder* em textos como "A Ordem do Discurso" (1971). No entanto, o autor

encontra seu momento maior na publicação de "Vigiar e Punir" (1975) e no primeiro volume da "História da Sexualidade - a Vontade de Saber" (1976) - que procura chegar à *explicação* dessas relações. Por último, traz questões referentes à *governabilidade* (1978), principalmente nos volumes dois e três da "História da Sexualidade", publicados um mês antes de sua morte (1984).

Quando se refere a essa última questão, fala sobre a subjetividade (ou técnicas de subjetivação ou, ainda, tecnologias da subjetividade) que se dá através da *analítica*, tratando de questões como a moral, a ética e a estética. Esses três procedimentos metodológicos utilizados por Foucault aparecem de forma cada vez mais ampla nos diversos tipos de sociedade, no entanto, não se substituem.

Deleuze, analisando a obra de Foucault, diz tratar de três questões básicas: *Que posso saber? Que posso fazer? Quem sou eu?*

Foucault iniciava sempre seus estudos partindo de problemas específicos, de problematizações acerca de determinados temas e das práticas que os agentes e as instituições exerciam. Problematizações essas que tinham origem em combates atuais de sua sociedade e de seu tempo. Seu procedimento habitual era de tomar como objeto de

¹ Mestre em Educação e Doutoranda em Ergonomia/Professora aposentada do CDS/UFSC/Florianópolis.

² Foucault, Michel. *Tecnologias Del Yo*. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

investigação não a ciência, mas o *saber*, ou seja, a multiplicidade de discursos existentes, sem nenhuma preocupação com as hierarquias entre eles.

Para Foucault, a arqueologia do saber consiste na descrição e na análise conceitual da construção e formação dos diferentes saberes. Traçou o modo pelo qual a sociedade capitalista em formação excluiu os indivíduos, classificando-os como loucos, mulheres, feiticeiras, magos. Toda a proposta da arqueologia, portanto, é fazer uma discussão no nível do conjunto de saberes de uma época, o que ele chamaria de epistémè, que seria uma rede de formações discursivas. Tudo que fosse contrário à epistémè da época não era aceito pelos discursos de verdade. O que ele sugere, então, é que se pense diferentemente daquilo que é aceito pela epistémè da época como discurso hegemônico.

Foucault, na crítica ao cientificismo racionalista à noção de *sujeito universal* e ao poder nas suas formas jurídicas, opera um deslocamento no campo dos saberes a partir do qual elabora e pensa suas problemáticas. Ele questiona a formação dos saberes, os sistemas de poder que regulam suas práticas, enfim, ele se interroga sobre as condições que permitem ao homem refletir sobre o que faz. Critica a história global por estar ainda presa a uma noção temporal contínua³.

O autor explica que o discurso cria realidade, transforma e recria o mundo constantemente, ele é materialidade. As formações discursivas têm, portanto, suas regras. São elas que, ao mesmo tempo, liberam e restringem o campo e as condições de funcionamento do discurso. Por isso mesmo, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar ou em qualquer tempo. Existem, diríamos assim, regras de uso do discurso que estão afetas à questão da autoria, do lugar de que se fala e onde se fala, com quem se fala, quando se fala.

Imaginava-se inicialmente, que as regras e os princípios que regulavam a formação de conceitos estavam no próprio indivíduo, e este os extravasava no processo enunciatório. A consciência dos indivíduos seria, assim, a matriz geradora de idéias, conceitos, valores. Segundo Foucault, acontece o contrário, ou seja, é o discurso que constitui a fonte do sentido e o lugar da dispersão do indivíduo. Por

exemplo, o discurso médico do séc. XIX é determinado por um feixe de relações que se encontra em jogo e que acontece pelo status dos médicos, pelo lugar institucional ocupado pelos mesmos, assim como pelo posicionamento do médico como sujeito que percebe, observa, descreve, prescreve.

Num segundo momento, Foucault veio indicar as formas de dispositivos de poder que estiveram na gênese das ciências humanas, ou seja, ele aponta a medida como função da ordem, e o exame exercendo funções de seleção e exclusão, a fim de restaurar e fixar a norma, permitindo classificar e punir. O autor salienta que o poder precisa ser compreendido como positividade e não apenas como repressivo ou enclausurante. Ele é criador de práticas e instituições, produtor até mesmo do sujeito que é sujeitoado.

No fundo das prisões, das escolas, das igrejas, nasceriam certas práticas de poder que se constituiriam em forma de exame, disciplina, biografia, confissão, transmutando-se em procedimentos constituintes das ciências humanas. Portanto, os poderes produzem práticas, instituições, objetos, sujeitos e estados de verdade. As disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, assegurando a sujeição constante de suas forças. A disciplina é eficaz porque se materializa em noções e conceitos. Uma disciplina que foi e é muito eficiente nas instituições escolares e que o tempo todo procura converter as afirmações em regras de conduta.

INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONVERTER AS AFIRMAÇÕES EM REGRAS DE CONDUTA

Apoiando-nos no artigo de Barbosa,⁴ propomo-nos, a partir deste tema, a discutir dois tipos de trabalho: o trabalho pedagógico e o trabalho do professor, na construção de si mesmo como educador, fazendo a retomada histórica do surgimento da escola, discutindo o processo de normalização e exclusão do diferente, ou seja, a construção de subjetividade homogeneizante que a mesma utiliza.

³ DOSSE, François. História do Estruturalismo: o Campo do Signo. 1945-1996. V.1. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.

⁴ BARBOSA, Maria Carmem Silveira. E no Trabalho Educativo, onde fica a Subjetividade? In: Revista Subjetividade e Poder. N.2. vol. 2. Porto Alegre: Unijuf, 1995.

Conforme Varela,⁵ no Renascimento começa a ser gestado, com a criação dos colégios jesuítas, a “pedagogização dos conhecimentos”. Esse processo, em função da “nova concepção de criança”, vai sendo produzido a partir de uma separação do mundo adulto e infantil. A partir disso há necessidade de empreender novas formas específicas de educação, assim como de novas instituições educacionais. Nos países católicos, os jesuítas assumem, assim, a tarefa de socializar as novas gerações. Nesse contexto, a ênfase era a formação de bons cristãos, isto é, as crianças precisavam ser educadas em espaços fechados, controlando seus saberes transmitidos, organizando-os sistematicamente, adequando-os às capacidades infantis. Saberes esses que se baseavam na cultura clássica e cristã e eram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente. Uma massa importante de saberes foi abordada nessas instituições e outros, que poderiam atentar a moral vigente, foram desqualificados, excluídos.

Há, então, uma “pedagogização dos conhecimentos” que se dá a partir da relação ocorrida com os processos que levaram os mestres jesuítas, em oposição aos mestres das universidades medievais, a se converterem em autoridades morais, apropriando o poder de decisão dos estudantes. Ou seja, os estudantes perdem sua autonomia, transformando-se em colegiais/escolares.

O ensino das “boas letras e da virtude” fez com que os jesuítas usassem procedimentos e técnicas moralizantes, tornando possível o surgimento da ciência pedagógica ou saber pedagógico. Acontece, desta forma, a desapareição do diálogo e ressalta-se a importância crescente de uma nova relação pedagógica - um novo jogo pedagógico - onde o professor fala sem fazer perguntas ao aluno. O aluno não deve contestar, deve sim escutar e permanecer em silêncio. A cultura do silêncio torna-se cada vez mais importante para decidir *que é verdadeiro e o que é falso* nos discursos. Nesse contexto, a voz do professor é a voz da razão. Esse tipo de pedagogia dá valor à vida contemplativa, respaldando-se nos textos bíblicos. É necessário que os alunos adotem sempre a mesma postura quando escutam os textos e isto precisa se tornar “hábito”. O Aluno memoriza

o que escutou, *convertendo as afirmações em regras de conduta*. Trata-se de memorizar o que cada um fez e como deveria ter feito. A subjetivação da verdade é a meta dessa técnica.⁶

Conforme Varela,⁷ alguns efeitos visíveis da “pedagogização dos conhecimentos” realizada pelos colégios dos jesuítas estenderam-se a outras instituições educacionais, tais como: aquisição de saberes moralizados, sendo os mestres os únicos que detinham os saberes, ficando os estudantes subordinados; os saberes dos jesuítas eram considerados verdadeiros, remetidos a outros saberes, isto é, a autores clássicos, descontextualizados e censurados de acordo com a doutrina católica, não remetendo aos processos sociais; os saberes ligados às lutas, ao trabalho, às culturas, eram estigmatizados, colocados como erro e ignorância. Nesse contexto, a *cultura culta* converteu-se em *cultura dominante*, reclamando para si o monopólio da verdade e da neutralidade.

Passa a ser instaurado pelos jesuítas, então, um aparato disciplinar de penalização e moralização ligada à verdade, à virtude, à renúncia de si mesmo, onde a disciplina e a manutenção da ordem na sala exercem um papel central, utilizando o seguinte procedimento: eliminação e desqualificação dos saberes inúteis que ocorriam mediante a normalização, para adaptá-los uns aos outros, fazendo com que se comunicassem entre si. Para isso, foi preciso classificá-los de forma hierárquica, dos particulares para os gerais e formais, utilizando-se da centralização piramidal, a partir do controle, da seleção e da transmissão dos que queriam impor um discurso que passa da coerção da verdade da igreja à coerção da ciência. Esses discursos enfrentam-se para alcançarem a legitimidade científica. Submetidos às regras, cada campo delimita os critérios de cientificidade, selecionando o falso do verdadeiro. Para isso, cada saber deveria constituir-se em uma disciplina, um campo da ciência especializado.

Nos fins do séc. XIII e séc. XIX, os saberes que nascem à margem das universidades legitimadas são considerados não-saberes, não científicos. Nesse contexto, inicia-se uma disciplinação dos mesmos, assim como, também, a preocupação com a construção de um novo tipo de sujeito racional, com

⁵ VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.

⁶ FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del Yo*. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

⁷ VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.

uma mentalidade própria dos capitalistas. São necessárias tecnologias disciplinares com o fim de classificar, hierarquizar, normalizar os sujeitos, tornando-os dóceis e úteis ao mesmo tempo, preparando-os para o processo industrial. Para isto utiliza-se a disciplina como técnica de adestramento e individualização, procurando-se maximizar as forças, otimizar o rendimento, extrair saberes, conferindo determinada natureza aos indivíduos. Sendo assim, o poder deixa de ser exterior para ser interior ao próprio processo de aprendizagem, ou seja, o aluno é compreendido como resultado de suas próprias capacidades e aptidões. Desta forma, as disciplinas evitam que os conflitos ocorram, ocupando lugar correspondente na estrutura, no campo de saber, pondo "limites", deixando fora tudo aquilo que não pode ser classificado, nominável, "naturalizando" e legitimando as relações de força, de grupos sociais, uns sobre outros.

A escola vai ser tomada aqui como instituição que organiza um campo de experiência aos que com ela se encontram em relação. Além de propiciar o aprendizado das interdições, das proibições, das punições, ela estabelece práticas para as crianças entre si e de si para consigo. Elas passam a se ocupar do exercício do autocontrole, envolvendo-se em procedimentos complexos, definidores de *um novocuidado de si para si*, internalizando tecnologias de poder individualizantes, assim como técnicas de repetição e de criação de hábitos vantajosos à saúde. Obtém-se, assim, o comportamento higiênico tão preconizado pelos médicos higienistas que faziam questão de intervir tanto na família quanto na organização escolar. Dessa forma, o sujeito é levado a observar a si mesmo, auto-regular-se, punir-se, desenvolver e utilizar produtivamente um corpo saudável.

Neste sentido é preciso pensar em que medida os dispositivos individualizantes, próprios de determinadas técnicas disciplinares, puderam associar-se a dispositivos de subjetivação, a um modo específico do sujeito experimentar a si mesmo, relacionar-se consigo, a partir de uma norma internalizada e perseguida na organização escolar.

Conforme Varela⁸, existem, no entanto, ao lado dos saberes "oficiais", *resistências*, *contrapoderes*, *insurreição dos "saberes submetidos"*. Isto

é, continua-se produzindo saberes que põem em questão os efeitos de poder ligado à organização institucional. São saberes polimorfos, lutas e conflitos sociais que procuram recuperar a memória histórica dos enfrentamentos e das resistências contra a tirania dos saberes globalizantes, hierárquicos, que se utilizam de *categorias universais* para falar de tudo sem se referirem a processos reais.

A partir desse tipo de organização, que foi se estabelecendo ao longo do tempo na instituição escolar, encontramos hoje várias dificuldades tais como: estabelecimento de uma união entre teoria e prática; formação de equipes de investigação e de trabalho; conexão com os saberes dos estudantes e os processos sociais; sensibilização dos professores às formas de cultura das classes populares e colaboração entre professores e estudantes.

Certamente, para modificar essa situação é preciso que o professor faça um esforço no sentido de despojar-se de si mesmo para caminhar por perspectivas desconhecidas, sendo gerador de possibilidades para si e para os outros. Ou seja, necessário se faz que ele crie um senso de possibilidade como capacidade de pensar o não pensado, pensar aquilo que poderia ser, avançar nas respostas a novas interrogações, a novos problemas que exigem a utilização de conceitos e métodos abertos à exploração e à indagação.

Neste sentido, os currículos precisam estar sempre em movimento, deixando a vida entrar. Isto implica uma rede dentro da qual se possa traçar múltiplos percursos e deles extrair conclusões diversificadas. Assim como os conteúdos, as formas pedagógicas precisam ser modificadas, pois cabe a elas grande parte da construção social das subjetividades. Para tanto, o educador deve construir um espaço onde os educandos possam viver a expressão, a criação, a reapropriação do saber, a experiência de ver outras lógicas de pensamento em funcionamento.⁹

Conforme Varela,¹⁰ as instituições organizacionais precisam mudar, estarem abertas a novos saberes e práticas. Para isso, os indivíduos necessitam compreender a lógica interna de funcionamen-

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ VARELA, Julia. O Estatuto do Saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.

to destas instituições e as funções que cumprem - adotando o ponto de vista daqueles que são fracassados e rejeitados. Para que se consiga isso, a autora sugere o seguinte:

- saber como articular teoria e prática, ou seja, como aproximar os saberes gerais, as teorias científicas e os saberes locais/práticos;
- tratar de não confundir cultura culta com cultura dominante, abrindo espaços libertadores, formando indivíduos críticos, criando resistência às formas de imposição e espaço de oposição;
- buscar meios para falar da lógica da pedagogização, dos esquemas classificatórios, dos estágios, dos níveis, dos programas com os quais se tenta fechar os sujeitos e saberes;
- questionar o porquê que, para alcançar determinado nível, o indivíduo deve ter determinada idade e aprender determinados conteúdos, habilidades, destrezas e
- ensaiar novas formas de pensamento, novas formas de organização e de transmissão mais horizontais, transversais e polimorfos, abrindo caminho a outras formas de relação na escola, possibilitando a entrada de novos conhecimentos, criando maiores possibilidades, favorecendo saberes que formem novas subjetividades.

Conforme Barbosa,¹¹ a elaboração de uma concepção de educação que leve em conta a subjetividade poderia ser mais ou menos assim: um lugar onde todos tenham canais para dizer a sua palavra, um lugar aberto, onde há espaço de conflito, de desorganização e reorganização, onde se constrói permanentemente um grupo, onde todos têm lugar não rígido para existir. Um lugar de vida própria, de criatividade, de solidariedade, de não discriminação, de tolerância e de enfrentamento das diferenças, demonstrando, assim, a relatividade da verdade, da moralidade, do certo. *"Onde se invente outros modos, inusitados, de pensar, de perceber, de sentir, de agir, gesticular. Um lugar onde possa existir a fantasia, a criação, a abertura para o mundo exterior."*

Neste contexto, portanto, é preciso criar condições de possibilidade para produzir um novo tipo de subjetividade, revelando singularidades dis-

identes em professores e alunos para fortalecer os entraves contra a produção das subjetividades homogeneizantes.

Foucault diz que precisamos *"...ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns"*¹².

Essa luta poderia ocorrer pela vontade de saber e pela coragem de enfrentar o caminho desconhecido do distanciamento de si como dono da verdade, como senhor do conhecimento, e o estabelecido de uma postura de indagação em face do diferente, do estranho, de outras formas de perguntar e de responder. Ou seja, perguntar-se sobre quem pergunta em sala de aula? Quem fala e quem silencia? E sobre o que se fala? Quais os dispositivos de poder-saber que estão funcionando na prática educacional?

Quanto ao papel do intelectual, Foucault o vê como alguém capaz de atuar na sua profissão, no seu local de trabalho, interferindo para alterar as relações de poder onde elas são mais fortemente trançadas e, ao mesmo tempo, menos visíveis. A sua tarefa deve ser de resistir à sujeição e, conseqüentemente, fortalecer o engajamento na luta para que os saberes dominados conquistem um espaço na academia.

OS PONTOS DE RESISTÊNCIA E OS NOVOS ESPAÇOS DE LIBERDADE NO TRABALHO

Para Guattari,¹³ não há mais volta; a produção tecnológica da sociedade reproduz-se velozmente. Cabe, especialmente aos profissionais que trabalham com as ciências humanas e sociais, acharem saídas para que os processos de singularização possam se efetivar, recompor uma corporeidade existencial, saindo de seus impasses repetitivos. O processo de singularização, na perspectiva de Guattari, vai se caracterizando à medida que o indivíduo for automodelador e construtor de suas

¹¹ BARBOSA, Maria Carmem Silveira. E no Trabalho Educativo, onde fica a Subjetividade? In: Revista Subjetividade e Poder. N.2. vol. 2. Porto Alegre: Unijuf, 1995, p. 17.

¹² FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p. 171.

¹³ GUATTARI, Félix. Caosmose. Um Novo Paradigma Estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

referências práticas e teóricas, sem depender do processo de poder global. Isto é, no momento que o mesmo adquire espaço de liberdade para viver os seus processos de singularização, passa a ter capacidade de ler sua própria situação, ou seja, aquilo que se passa em torno dele. É exatamente essa capacidade que vai lhe possibilitar a criação e permitir preservar o seu caráter de autonomia.

Existe, por parte deste autor, o reconhecimento de que há uma produção de controle maquínica na atividade humana, impondo os desejos à lógica capitalística. No entanto, ele esclarece que, ao mesmo tempo existe também nos indivíduos, focos de resistência, modos de subjetividade originárias e singulares, frente às tentativas que tentam eliminar o desejo, a vontade de amar e de criar. Para Guattari¹⁴ é preciso fazer emergir nas relações que estabelecemos com o outro, modos de produção e de criatividade produtores de uma subjetividade singular que possa coincidir com a demanda do desejo, constituindo-se numa constante busca de dar sentido à vida. Para ele, o desejo é o que constrói e impulsiona a produção de algo, isto é, os indivíduos vivem suas relações com os outros, no mundo da vida, de maneira extremamente criativa, porque são impulsionados, predominantemente, pela força do desejo. A luta que se coloca, então, é a da educação voltada para criar um espaço que permita aos indivíduos manifestarem "...meios de expressão relativamente autônomos e, portanto, não recuperáveis pelas tecnologias das diversas formações de poder"¹⁵.

Foucault pergunta: *que somos hoje na contingência histórica que nos faz ser o que somos?* Ele se refere ao objetivo maior que é a criação da liberdade, dizendo que, sem dúvida, o objetivo principal hoje é descobrir, rechaçar o que somos, imaginando e construindo o que poderíamos ser para nos desembaraçarmos desta espécie de dupla coerção política que são a "individualização" e a "totalização" simultâneas das estruturas do poder moderno. Pode dizer-se que o problema político, ético, social e filosófico que nos apresenta hoje é tratar de liberar o indivíduo do Estado e suas instituições do tipo de individualização que lhe é próprio.

Foucault¹⁶ vai dizer ainda que é preciso *promover novas formas de subjetividade*, rechaçando o tipo de individualização que nos foi imposto durante

séculos, fazendo uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à *verdade* que nos constitui como sujeitos do conhecimento; ontologia histórica de nós mesmos em relação ao *poder*, que nos constitui como sujeitos-sujeitados, atuando sobre os demais; ontologia histórica de nós mesmos em relação à *ética*, por meio da qual nos constituímos como sujeitos de ação moral.

A história crítica do pensamento não é a história das aquisições, nem a história das ocultações da verdade. É a *história da emergência dos jogos de verdade*. Portanto, em primeiro lugar, é preciso *rechaçar qualquer apriori universal*, substituindo-o sempre por uma rede de aprioris históricos singulares, específicos. Por isso mesmo, não se deve buscar a explicação no sujeito universal numa rede de práticas completas. Trata-se, ao contrário, de se fazer um estudo das práticas sociais em que o sujeito é construído na imanência de um domínio de conhecimento. É preciso pensar de outro modo, aumentando, cada vez mais, os espaços de criação de liberdade. Contra essa sociedade normalizadora, efeito de uma tecnologia de poder centrada na vida, emergem, desde o séc. XIX, forças sociais de resistência.

O poder se exerce por relações de força, por uma multiplicidade de redes. No entanto, também existe uma multiplicidade de núcleos de resistência. É preciso, assim, percebermos, na conjuntura histórica em que vivemos, a emergência no espaço social de novos movimentos sociais, de lutas moleculares e minúsculas. Essa concepção relacional de que Foucault nos fala significa um poder difuso, exercido a partir de inúmeros pontos, não existindo um lugar privilegiado do poder. Deleuze¹⁷ explica que o "...*poder não é uma propriedade adquirida da classe dominante, mas um exercício atual de sua estratégia*".

Quando Foucault se refere à idéia de liberdade e de resistência ao poder, coloca alguns postulados. Diz que há um mínimo de liberdade a ser considerado numa relação de poder, o que implica, sempre, um tipo de resistência. No entanto, ele explica que a resistência a uma determinada forma de poder não pode se reduzir à crítica e à denúncia das instituições. É fundamental colocar em questão a racionalização que fundamenta o poder institucional.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid., p. 134.

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del Yo*. 2 ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

¹⁷ DELEUZE, Gilles. *Foucault*: Paris: Minuit, 1986, p. 38.

Diz que é preciso rechaçar isso que a sociedade tenta fazer de nós, propondo que imaginemos e construamos aquilo que poderíamos ser para libertar-nos do poder individualizador e totalizador do Estado, pensando o tempo todo: que subjetividade está contribuindo para formar? Para a autonomia ou para a sujeição?

A lição que Foucault aprende com Nietzsche é que não podemos ter a esperança de um mundo sem poder, mas o que nos fortalece é entrar na luta. Adentrar na concepção de luta, de rebeldia, em Foucault, é trazer essa construção para o espaço pedagógico, ou seja, pensar o espaço pedagógico como "espaço tensional", onde as lutas, as formas de disciplinamento e a sujeição têm, como correlatas, as possibilidades de resistência.

Nietzsche,¹⁸ no aforisma "O Viajante", diz que devemos prestar atenção no viajante e em sua capacidade de observar bem e manter os olhos abertos para tudo o que realmente se passa no mundo, cujo prazer reside na mudança e na passagem.

Foucault¹⁹ explica que é preciso que questionemos "... a evidência de uma forma de experiência, saber ou poder significa libertá-la para nossos fins, abrir novas possibilidades para o pensamento e ação".

Foucault, em entrevista a Eribon, salienta que a crítica à racionalização, consiste em liberar o pensamento e tentar muda-lo:

... mostrar que as coisas não são tão evidentes como acreditamos; fazer de tal modo que aquilo que aceitamos como fazendo parte de si não tenham mais esta conotação. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais fáceis (...) A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna muito urgente, muito difícil e perfeitamente possível (...) o trabalho de transformação profunda só pode se fazer ao ar livre, e sempre agitado,

*de uma crítica permanente. Uma reforma é sempre o resultado de um processo no qual há conflitos, afrontamentos, luta, resistência*²⁰.

A questão da subjetividade nos remete a uma nova forma de relação de si, recusando o que nos foi imposto durante séculos no formato de uma subjetividade normativa, disfarçando-se, por vezes, em pseudo-individualidade que nos distancia da cidadania.

*...mostrar as determinações do que somos é mostrar o que há que fazer. Porque somos mais livres do que cremos, e não porque estejamos menos determinados, senão porque há muitas coisas com as quais podemos romper para fazer da liberdade um problema estratégico, para criar liberdade. Para liberar-nos de nós mesmos.*²¹

Essa agonística consiste não em alcançar a certeza, mas em buscar permanentemente e, nesse processo, muitas vezes, distanciar-se de si mesmo, pensar diferentemente do que se pensa, não legitimando o sabido, o padrão, mas sim levando à curiosidade, ao desassossego daquele que quer conhecer. É na autoformação e no autoconhecimento que vamos construir nossa liberdade.

A proposição que o autor faz é no sentido da luta permanente, cotidiana, para identificar a força que está embutida no poder, e as formas de que este se reveste para produzir efeitos, compreendendo a sua positividade. O poder não é apenas uma força que diz não, ao contrário, ele produz coisas, ele possui uma "positividade" que induz ao prazer, forma saber, produz discursos. Essa busca pela transformação move o que, para Foucault, seriam os princípios de uma "ética da resistência permanente". Ética compreendida como o processo em que o indivíduo delimita a parte de si mesmo que vai formar o objeto de sua prática moral, define sua posição relativa ao preceito que vai seguir e decide

¹⁸ NIETZSCHE, F. Humano Demasiado Humano. Porto: Presença, 1973, p. 396-7.

¹⁹ RAJCHMAN, Jonh. Foucault e a Liberdade da Filosofia. Rio de Janeiro: Zahar, 1987, p. 10.

²⁰ EIZIRIK, Marisa F. Michel Foucault: A Agonística do Espaço pedagógico. In: Revista Educação, Subjetividade & Poder. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996, p. 103.

²¹ HENZ, Alexandre de Oliveira. Acerca do Cuidado: Algumas Inferências a partir de Martin Heidegger e Michel Foucault. In: Revista Educação, Subjetividade & Poder. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996, p. 20.

um certo modo de ser que vai servir de objetivo moral. Isso exige que ele haja sobre si mesmo para desenvolver e transformar a si mesmo. A ética que o autor propõe é, sobretudo, um convite à prática da liberdade, à luta para abrir possibilidades de novas relações para si e para os acontecimentos do mundo. Uma ética de autopromoção como luta pela liberdade, dentro dos limites de cada situação. Acredita o autor que se deverá promover novas formas de subjetividade através da luta com a moderna formação poder-saber-subjetividade, e que poderá acontecer através de uma política de nós mesmos, ou seja, precisamos criar a nós mesmos como obras de arte, construindo um outro caminho ético.

Foucault²² salienta que as relações de poder deveriam sempre ser analisadas em termos de lutas entre adversários e de estratégias de confrontação. Nesse sentido, sempre há “*pontos de insubordinação*” por onde é possível escapar, não ao poder em si, mas à estratégia da relação de poder que dirige a conduta de alguém. É preciso assumir o papel de propor estratégias, de detectar tecnologias, de desafiar o instituído, de pensar o presente, utilizando a ferramenta do pensamento, levando-nos a empreender uma aventura em relação à nossa própria experiência cotidiana.

Foucault esclarece que o que lhe assusta no humanismo é que apresenta nossa ética como “*modelo universal*” para qualquer tipo de liberdade. No entanto, acredita que há mais liberdades possíveis e mais invenções em nosso futuro do que se pode imaginar no humanismo, tal como está representado dogmaticamente de cada lado da perspectiva política de esquerda, de centro e de direita.

Guattari e Negri²³ acreditam que só um imenso movimento de reapropriação do trabalho, como atividade livre e criadora, como transformação das relações entre os sujeitos, “*...só uma revelação das singularidades individuais e/ou coletivas, esmagadas, bloqueadas, dialectizadas pelos ritmos do constrangimento, irá gerar novas relações de desejo susceptíveis de ‘inverter’ a situação presente*”. Trata-se, desde já, de acumular um outro capital, o de uma inteligência coletiva da liberdade,

capaz de orientar as singularidades para fora da ordem de serialidade e de unidimensionalidade do capitalismo. Para isto é necessário “*Uma reconquista do domínio sobre o tempo de produção, que é o essencial do tempo de vida. A produção de novas formas de subjetividade colectiva, capazes de gerir segundo finalidades não capitalísticas, as revoluções da informática, da comunicação, da robótica e da produção difusa não constitui, de modo algum, uma utopia*”²⁴.

É necessário que haja articulação e aliança entre a libertação do trabalho e a criação de novos modos de subjetividade. Para os autores, singularidade, autonomia e liberdade constituem as três linhas de aliança contra a ordem capitalista. Esses novos modos de produção de subjetividade concebem, a partir de agora, o poder unicamente como horizonte de libertação coletiva das singularidades e como trabalho polarizado nessa finalidade, em outras palavras, como autovalorização e auto-produção das singularidades²⁵. Conforme os autores, são as finalidades humanas e os valores do desejo que deveriam, a partir de então, qualificar e orientar a produção. Não o inverso!

Os modos de agir revolucionários colocam o problema da qualidade da vida, da reapropriação e da autoprodução, em dimensões igualmente vastas. Cada revolução molecular, cada autonomia, cada movimento minoritário fará corpo com um aspecto do real para lhe exaltar as dimensões libertadoras singulares. É essa nova produção de subjetividade do proletariado moderno que permitirá encarar a ruptura das segmentações capitalísticas e reformular, não as “*palavras de ordem*,” não o programa, mas as propostas de libertação.

A organização dos novos modos de agir dissidentes poderia dizer respeito a uma pluralidade de relações no seio de uma multiplicidade de singularidades - *pluralidade focalizada sobre funções e objetivos coletivos, escapando aos controles e às sobre-codificações burocráticas*- à medida que ela se desenvolve precisamente no sentido de uma otimização dos processos de singularidades em questão²⁶.

²² FOUCAULT, Michel. Est' il donc important de penser? Dits et écrits. Paris: Gallimard. v. IV, 1994.

²³ GUATTARI, Felix e NEGRI, Toni. Os Novos Espaços de Liberdade. Coimbra: Centelha, 1987, p. 8.

²⁴ Ibid., p. 9.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

Para os autores acima mencionados, os processos organizacionais devem ser concedidos como sendo essencialmente *dinâmicos*: cada singularidade é aí relançada através dos objetivos não apenas locais, mas cada vez mais alargados até a definição de pontos de encontro trans-setoriais nacionais e internacionais. O essencial é que cada movimento se revele capaz de desencadear “*revoluções moleculares irreversíveis e de se associar a lutas molares limitadas e ilimitadas*” no terreno político, sindical, de defesa dos direitos gerais da comunidade nacional e/ou internacional. A invenção e a formação desses novos esquemas de organização implicam o atuar de “... *dispositivos permanentes de análise das finalidades internas dos processos de auto-produção da subjetividade social*.”²⁷

Portanto, o modo de agir transversal, dos componentes da organização, dos componentes de informação e dos componentes de decisão, tornou-se realmente uma necessidade absoluta, se se quiser fazer continuar avançar, paralelamente à produção, a sociedade, a ciência, a arte, em suma, a vida humana sobre este planeta.

Para Guattari e Negri²⁸ a verdadeira questão é a da “... *invenção de um sistema, não de unificação, mas sim de comprometimento multivalente das forças sociais já mencionadas*” que esteja habilitado, não somente a articular as novas forças subjetivas, mas igualmente a de quebrar os blocos de poder de tipo capitalístico, em particular com seus efeitos de sugestão da mídia sobre uma parte considerável dos oprimidos.

*É na história real que tencionamos explorar e experimentar a imensidão de universos do possível que nos são solicitados de todo o lado. Que mil espécies de flores desabrochem nos terrenos que pretendem minar a exploração capitalística! Que mil espécies de máquinas de vida, de arte, de solidariedade e de ação varram a arrogância estúpida e esclerótica das velhas organizações!*²⁹

O inimigo está encarnado nas formas atuais de poder social, pelo esmagamento das diferenças, pela imposição da lógica da dominação. É preciso, pois, trabalhar no sentido de chamar a atenção para

a produção dos processos de subjetivação, ou seja, mostrar que é possível o desenvolvimento, a defesa e a expressão das subjetividades produtivas mutantes, das singularidades dissidentes e dos modos de agir revolucionários.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. E no Trabalho Educativo, onde fica a Subjetividade? In: *Revista Educação, Subjetividade & Poder*. N.2. vol. 2. Porto Alegre: Unijuí, 1995.
- COELHO, Maria Luiza Moreira. Construtivismo e Subjetividade: Onde está a Substância Ética? In: *Revista Educação, Subjetividade & Poder*. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*: Paris: Minuit, 1986.
- DOSSE, François. *História do Estruturalismo: o campo do signo. 1945-1996*. V.1. São Paulo: Editora UNICAMP, 1993.
- DREYFUS Hubert & RABINOW, Paul. *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Paris: Gallimard, 1984.
- EIZIRIK, Marisa F. Michel Foucault: A Agonística do Espaço Pedagógico. In: *Revista Educação, Subjetividade & Poder*. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. Tomo IV, 1994.
- _____. *Tecnologias del Yo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

²⁷ Ibid, p. 58.

²⁸ Ibid, p. 65.

²⁹ Ibid., p. 69.

- GUATTARI, Félix. *Caosmose. Um Novo Paradigma Estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. e NEGRI, Toni. *Os Novos Espaços de Liberdade*. Coimbra: Centelha, 1987.
- HENZ, Alexandre de Oliveira. *Acerca do Cuidado: Algumas Inferências a partir de Martin Heidegger e Michel Foucault*. In: *Revista Educação, Subjetividade & Poder*. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.
- NIETZSCHE, F. *Humano, Demasiado Humano*. Porto: Presença, 1973.
- RAJCHMAN, Jonh. *Foucault e a Liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahaar, 1987.
- SANTOS, José V. Tavares dos. *Michel Foucault: um pensador das Redes de poderes e das Lutas Sociais*. In: *Revista Educação, Subjetividade & Poder*. v. 3 (mar.-jul. 1996) Porto Alegre: Núcleo de Estudos sobre Subjetividade, Poder e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Ijuí: UNIJUÍ/NESPE, 1996.
- SÁ, Raquel Stela de. *Reflexões sobre a Produção do Conhecimento na Academia*. *Revista Motrivivência - Pesquisa*. Ijuí: UNIJUÍ. Ano V, n. 5,6,7. Dez, 1994.
- _____. *As Relações de Saber-Poder sobre o Corpo*. In: ROMERO, Elaine. *Corpo, Mulher e Sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995.
- _____. *Instituição Universitária: Abrindo a Janela do Visível e Quebrando o Universo do Enunciável*. *Revista Motrivivência - Ijuí: UNIJUÍ*. n.8. Dez, 1996.
- VARELA, Júlia. *O Estatuto do Saber pedagógico*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Vozes, 1994.

KEYWORDS: *Student Institution, Teaching Professional, Production of Subjectively, Resistance and Freedom Spaces.*

ABSTRACT: *The text initiates discussing about the methodological tools presenting by the Foucaultian theory. It looks for offer the comprehension of how they can occur in the student institution, converting the true speeches into behaviour rules, submitting in the way, both students and teachers. Finally, the text looks for reflect about possible points of resistense in the student. Institution, as well as the new spaces of freedom in the work environment.*

A CRISE DO SOCIALISMO REAL E AS PERSPECTIVAS DA UTOPIA COMUNISTA COMO PROJETO HISTÓRICO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Marcelo Guina Ferreira*

"O colapso final, inesperadamente, trouxe de volta toda imundície do mundo burguês... anunciando o regresso triunfal da velha ordem e seus desprezíveis símbolos" Celso Frederico (1994, p.25)

RESUMO: Neste artigo discutimos a crise do 'socialismo real' por entendê-la também como crise do projeto histórico (visão de homem e de mundo) das pedagogias críticas, apontando possibilidades de interpretação / explicação da mesma, que sejam alternativos à voz corrente na atualidade a qual, embalada pela (já demodê) 'teoria do fim da história', postula a vitória final do liberalismo político e econômico, levando em seu bojo muitos professores / as outrora de esquerda, e que agora são "intelectuais em retirada" - segundo a feliz expressão de James Petras (1994).

UNITERMOS: Educação - Socialismo - Marxismo

INTRODUÇÃO

Neste artigo pensamos a crise das experiências do 'socialismo real' sob a ótica de que ela também expressa uma 'crise' do projeto histórico (visão de homem e de mundo) das pedagogias críticas, isto é, daquelas pedagogias que vêem a educação como prática social capaz de desenvolver um projeto político superador da sociedade de classes.

Na atualidade, porém, o ataque neoliberal e neoconservador produzem transformações na pedagogia da política, e na política da pedagogia, levando a que certas visões alternativas da sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social, particularmente as identificadas com um projeto histórico socialista. Com efeito, o projeto da 'nova direita' *"envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o pedagógico fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista"* (SILVA, 1996, p.106). Um exemplo concreto do ataque às visões críticas em educação é dado por Frigotto (1995) que, ao analisar o pensamento da direita educacional brasileira, expressa na fala do ex-ministro do governo militar Ernane Galvêas - *"tomando como seu mentor (intelectual e ideológico) um dos mais competentes compiladores de idéias reacionárias (Arnaldo niskier)"* (p.64) -:

os defensores da educação transformadora atribuem à educação um caráter essencialmente político. Não a união das classes, mas a luta de classes para que se chegue à escola única. Enquanto se discute esta fraseologia, na prática a educação se deteriora... (ibidem)

E complementa Galvêas como legítimo porta-voz da classe dominante:

a maioria dos teóricos da educação no Brasil é de formação marxista. (...) Com a queda do muro de Berlim e o fracasso do modelo comunista soviético essa radicalização deve desaparecer no Brasil. Mas ainda vai levar anos (ibidem)

Por tudo isto acreditamos ser necessário refletir sobre o significado ideológico, político e educacional da crise do Leste Europeu, posto que ela, somada a ofensiva conservadora, por um lado põe em 'xeque' o conjunto de proposições que, até a bem pouco tempo, sinalizavam a possibilidade efetiva de constituirmos formas variadas de *"organização racional da vida cotidiana; vida democraticamente governada e sensível às necessidades humanas"* (SHAPIRO, 1993, p.119). Por outro exige que os/as educadores/as críticos redescubram sua

* Prof^o Ms. em Pedagogia da Educação Física; Prof^o Assistente I da FEF/UEG.

capacidade de formular novas imagens de futuro, redirecionando seus gestos utópicos para o futuro (JAMESON, 1994).

Por fim, isto se faz urgente também porque, quanto aos atores sociais deste drama ideológico, após a queda do muro, alguns deles “*voltaram à cena na mesma posição, outros agora engrossam aquela considerável legião de intelectuais e cientistas sociais de esquerda que se transformaram em neoconvertidos da livre iniciativa...*” (SILVA, op.cit., p.114). Entretanto, para reverter a tendência histórica do capital em rumar à barbárie, necessitamos não destes “*intelectuais em retirada*” (PETRAS, 1994, p.16), e sim intelectuais orgânicos, que se “*vinculam as lutas locais nas minas, bancos, fábricas e escolas como instâncias concretas de combate à dominação imperialista global. Articulam o descontentamento social com as lutas políticas contra o estado classista claramente determinado*” (ibid., p.19).

Erros e incompreensões na construção da nova vida socialista...

Segundo João Amazonas (1990) o socialismo tanto avançou quanto declinou na ex-União Soviética. Não há dúvidas de que lá se organizou a economia do país de forma a se evitar as crises cíclicas do capitalismo; realizou-se uma das tarefas mais complexas: a passagem da pequena e atrasada propriedade agrícola à propriedade rural coletivizada; num imenso território com população majoritariamente analfabeta, obteve-se grandes êxitos educacionais, além de promover por muito tempo relações fraternais entre os povos que compunham seu vasto território, incentivando progressos em todas elas, sem discriminações. Em suma, houve época em que “*o prestígio da União soviética e do socialismo proletário, revolucionário, estendeu-se pelo mundo*” (p.5).

Mas, por outro lado, lá pelos anos 50 “*começaram a aparecer fenômenos de estancamento*” (ibidem), engendrando equívocos que, mais tarde, demonstraram ser fatais, e que se relacionavam a “*erros cometidos na construção do socialismo*” e a uma incompreensão de que se havia “*chegado a uma nova etapa de edificação socialista, o que exigia mudanças de profundidade*” que, hoje sabemos, não ocorreram.

Para Amazonas está claro que “*existia repressão política e ideológica na URSS sem nenhuma razão plausível*” (ibidem), sobretudo devido a demasiada concentração de poder em mãos de poucas pessoas, situadas no Birô político do Partido Comunista da União Soviética (PCUS).

A constituição dos órgãos dirigentes do Estado se fazia a partir de indicações de cima sem a indispensável participação democrática do povo. As massas ficavam distantes de decisões que diziam respeito à vida da população e do país. Suas entidades sociais - sindicatos, associações populares, femininas, juvenis e outras não gozavam ou dispunham de pouca autonomia, careciam de iniciativas próprias e se convertiam em apêndices do Partido (ibidem)

Aos artistas, p. ex., “*impunha-se o método do realismo socialista (...) que não pode ser adotado por decreto, intempestivamente, transformado em arte oficial [do Partido e do Estado]*” (ibidem). Buscava-se assim controlar a inspiração do artista, aniquilava-se sua subjetividade, e como se sabe isto é o fim de uma arte revolucionária independente, afinal “*está provado que se criam obras de grande valor cultural à margem do realismo socialista*” (ibidem). Outro aspecto, diz respeito a burocracia que asfixiava enormemente a participação de amplos setores do povo nos diferentes campos da vida política soviética. Ainda segundo Amazonas, a burocracia atingia fortemente o PCUS que, “*pouco a pouco, perdia o espírito revolucionário*” (ibid., p.5).

Florescia o método impositivo, de dar ordens vindas do alto, desprezando ou pouco utilizando o método da persuasão, do convencimento político e ideológico, que é o principal. Ser comunista, e sobretudo, ser dirigente, propiciava vantagens pessoais. Criaram-se lojas especiais para atender os que dirigiam o Partido. Isto sem falar que a ascensão social passava pela adesão à organização de vanguarda da classe operária. Em geral, os comunistas ocupavam os principais postos da administração, no governo e nos Sovietes (...). Nem todos os comunistas usufruíam dessas vantagens. As regalias distribuíam-se entre a parcela dos que ocupavam cargos de direção, o que tornava o privilégio ainda mais afrontoso (ibid., p.5:6)

Desta forma, embora em meio ao processo de edificação da nova ordem, existiam defeitos e, de algum modo, a sociedade parecia "monopolizada pelos comunistas" (*ibidem*). Neste contexto os "adversários do comunismo afirmam que [tudo isto] são erros do socialismo que se mostrara inviável. Na verdade, são fruto da inexperiência e de concepções estranhas ao proletariado" (*ibidem*). Aliás, Amazonas destaca que os documentos fundamentais do PCUS, incluindo obras de Stálin, "definiam com certa clareza os princípios do socialismo e até condenavam em palavras vários dos males aqui apontados". Todavia, se "quando se estuda esses materiais, há neles, teoricamente, muita coisa a aprender", ocorreu que, na verdade, "a prática parecia desligada da teoria. Os dados da realidade não se ajustavam aquilo que se escrevia" (*ibidem*).

Quanto aos erros de não compreensão de que se atingira uma nova etapa de construção do socialismo, o mesmo autor afirma que um balanço de toda etapa anterior indica que

apareceram problemas de magnitude a serem resolvidos no campo da teoria e da prática. A generalização da experiência sob critérios marxistas tinha de levar à reformulação, em muitos aspectos, da teoria da construção socialista. Teses e conclusões que vinham sendo aplicadas mostravam-se superadas, serviram em determinado período, não tinham mais validade" (ibidem)

No plano econômico sabemos que o modelo produtivo extensivo, que se mostrou eficaz para a reconstrução da vida soviética após a Segunda Guerra - a qual devastou grande parte de seu território e dizimou forças produtivas imprescindíveis, já não atendia mais as demandas de um mundo que processava um grande salto científico-tecnológico, ao passo que internamente havia necessidade de se fazer crescer o consumo da população e o nível técnico do país. Enfim, era necessário passar-se ao modelo intensivo de produção, o que não foi feito e deixou resultados que hoje conhecemos vivamente, especialmente no que tange ao colapso da economia da ex-URSS, que ao não processar a supracitada mudança, se tornou incapaz de acompanhar as inovações que se multiplicavam nos países capitalistas ricos (KURZ, 1991).

No plano político havia necessidade de se ampliar e consolidar a democracia socialista.

Mais liberdade, mais democracia era condição indispensável para o ulterior desenvolvimento material e espiritual da sociedade. A situação requeria debates, polêmicas, críticas, espírito criador, contestação à mediocridade. Somente com liberdade seria possível demolir as manifestações de arrogância, de prepotência, de despotismo capazes de ocorrer em regimes de centralização necessária (AMAZONAS, op.cit., p.6)

No plano marcadamente social deixou-se de promover o essencial, isto é, que

as organizações de massas, sobretudo os sindicatos, tinham de assumir responsabilidades crescentes na direção da produção e nos assuntos de interesse público, visando romper com a excessiva centralização da cúpula dirigente do país, que entravava a iniciativa das massas e freava o rápido andamento das tarefas planejadas. Deviam-se buscar novos caminhos para pôr em prática o princípio de que o socialismo é obra dos trabalhadores, neles repousa toda a grandeza da construção socialista (ibidem)

Ainda quanto ao plano político, o papel do Estado também exigia novo tratamento. Como sabemos, de início o Estado é uma instituição necessariamente repressiva, contra as classes destituídas do poder que resistem "com ódio centuplicado às profundas transformações efetuadas que contrariam radicalmente os seus interesses" (*ibid.*, p.7). Entretanto, esta não deve constituir-se na sua própria 'natureza' como estado socialista. Além disto, cometeu-se o grave erro de fazer com que o Estado adotasse atitude repressiva idêntica frente as grandes massas do povo que, na verdade, deviam gozar de ampla liberdade. Para Amazonas, no decurso da transição socialista o Estado deve

estruturar um sistema jurídico-constitucional para o conjunto do país, que estabeleça os direitos e as garantias dos cidadãos, a serem rigorosamente respeitados, de modo que cada pessoa sinta-se protegida contra abusos do poder e desfrute da liberdade de fazer o que pretende, dentro da ordem constituída. É a feição democrática do Estado socialista (ibidem)

Como também

incorporar, de diferentes maneiras, milhões de trabalhadores na administração, a fim de ampliar constantemente as bases do poder proletário e educar as massas mais atrasadas. O Estado socialista já não é um simples aparelho destinado a reprimir os inimigos de classe, tem muitas outras funções importantes, as quais, uma após outra, devem passar às mãos da sociedade organizada. Pouco a pouco ir-se-á extinguindo. É o aspecto dialético do estado que se converte no não-Estado. Evidentemente, na nova fase da edificação socialista, impõe-se à criação de mecanismos democráticos crescentes do estado, de maneira a assegurar a ampliação da democracia, com vistas à participação em larga escala das massas na direção e realização das tarefas fundamentais (ibidem)

Hoje sabemos que tal não ocorreu, e o Estado se tornou também ele um apêndice do Partido, e mesmo assim de uma pequena casta dirigente privilegiada deste. Com relação às necessárias mudanças político-ideológicas que o PCUSS deveria ter realizado, mas não o fez, Amazonas novamente destaca:

a relação partido / massas não pode assim ser alicerçada em termos de dirigentes e dirigidos. A integração do Partido com as massas, na verdadeira expressão do termo, adquire importância ainda maior. É preciso ser comunista e massa ao mesmo tempo, dirigente e dirigido também. Paulatinamente, torna-se necessário, com o avanço do socialismo, ir dividindo com os trabalhadores em geral a direção concreta da vida social, a fim de que estes exercitem sua capacidade de gerir os assuntos da coletividade e assumam em toda a plenitude a missão que lhes cabe historicamente. A revolucionarização das fileiras comunistas deve ser permanente para combater a rotina, o apego aos cargos, a auto-suficiência, a tendência ao burocratismo (ibidem)

Década de 50: principia a reintegração no mundo capitalista

A partir de tudo isto, reforçando e sendo reforçada por estes fatos, ocorre na URSS dos anos 50 uma reinversão da lógica de transição que se

havia constituído desde os primeiros momentos da Revolução de 1917. Segundo Luis Fernandes (1992a) a URSS entrou numa nova transição, agora do sores, desde onde lhe foi historicamente possível desenvolver-se, a um retorno/reintegração no mundo capitalista, processo este que culminou com os formidáveis acontecimentos de 1989 e de 1991. Tal fenômeno, portanto, é resultado de um longo processo histórico que vinha se acumulando há décadas, e por sua vez ligava-se a debilidades e erros na construção desta primeira leva de experimentos socialistas, e não, como proclama a grande mídia, resultado de uma manifestação maligna, que mais cedo ou mais tarde ocorreria, por ser 'intrínseca' ao ideal comunista. Apenas a título de exemplo, citemos Fernandes (1992b) para o qual

após a Segunda Guerra, os dirigentes do recém-criado "campo socialista" consideravam que a nova situação havia levado a cisão do mercado capitalista mundial único, com a formação de dois grandes mercados mundiais operando com lógicas opostas - um capitalista e outro socialista. Nesta base, os países do "campo socialista" se negaram a entrar nos organismos internacionais que passaram a regular a economia capitalista mundial, agora sob a hegemonia norte-americana (é o caso dos organismos criados nos marcos dos acordos de Bretton Woods - GATT, FMI, Banco Mundial, etc.). Em contrapartida, criaram o Conselho de Assistência Econômica Mútua (o COMECON), com o objetivo de fortalecer o "mercado socialista mundial". Pelo menos do ponto de vista de seus objetivos formais, a política oficial era de privilegiar o desenvolvimento industrial industrial dos países atrasados para reduzir as desigualdades entre os países membros. Por isto, a fixação de preços nos acordos do COMECON se dava em acordos bilaterais entre os países envolvidos, à margem da lógica de preços que predominava no mercado capitalista, já que esta estaria marcada por relações de "troca desigual" que prejudicavam os países menos desenvolvidos (p.10)

Contudo, a partir de 1957 e nos anos posteriores, ocorreram mudanças que representariam "um processo de desestalinização" do regime soviético, pois a partir de então se encontravam no poder, dirigentes que haviam, no famoso XX^o Con-

gresso daquele Partido, denunciado ao mundo os crimes de Stálin. E, pelo que se sabe, tais mudanças levaram a que

... além de enfraquecer os organismos de direção econômica centralizada, a tendência foi para a progressiva reintrodução e ampliação de medidas que haviam sido caracterizadas por Lênin como mecanismos de "capitalismo de Estado" nos marcos da Nova Política Econômica (NEP) do início dos anos 20 que agora, em vez de um "recurso temporário", elas passaram a ser defendidas como componentes integrantes de forma permanente na economia soviética (ibid., p.10:11)

As repercussões disto para os países membros do COMECON foram imediatas. Dentre elas destaca-se a que passa a fixar os preços para troca entre estes países a partir dos parâmetros fixados pelo mercado capitalista mundial. Aliás, já naquela época surgiram críticas a esta evolução da política soviética, e que culminaram na cisão entre a URSS, a China de Mao Tsé-Tung e a Albânia, que discordavam dos rumos tomados pela primeira. Também a Iugoslávia buscou timidamente um 'desalinhamento' com a URSS, mas foi a Tchecoslováquia quem "exagerou na dose" ao tentar uma política "à Iugoslava" que "poderia ameaçar a hegemonia soviética na região. Por isso foram derrubados por tanques e tropas soviéticas na triste invasão de 1968" (ibidem).

Outro exemplo das implicações da política revisionista pós-Stálin¹ é o fato de que, se por volta de 1945-50 a URSS havia completado o processo de socialização de seus meios de produção, fato que se estendeu também aos demais países do Leste²; já por volta de fins da década de 70 e início da de 80, acompanhando os novos rumos da política soviética

os países do Leste europeu também se anteciparam à própria "Perestroika" de Gorbatchev na aceitação de que o grande capital ocidental se tornasse proprietário direto de forças produtivas em suas economias, através das chamadas "empresas mistas" (ou "joint ventures"). A Romênia foi o primeiro país do COMECON a aceitar a formação de empresas mistas com capital ocidental em 1971, seguida pela Hungria (1972), Polônia (1976), Bulgária (1980) e Tchecoslováquia (1985). Na Polônia e na Bulgária a legislação foi sendo abrangida progressivamente, até admitir, inclusive, a instalação de empresas com 100% de capital estrangeiro. Não por acaso, a Romênia, a Polônia e a Hungria foram admitidas como membros efetivos do FMI neste período (ibidem)

Enfim, estes e muitos outros dados dão conta de nos mostrar que a URSS de fato desenvolveu, até por volta de fim dos anos 50, uma lógica de ruptura com o mercado capitalista internacional, mas que,

¹ Evidentemente que Stálin é, de longe, o principal foco das explicações da própria esquerda socialista sobre o 'por que' do fim da URSS, particularmente por considerá-lo a figuraclímax, a própria encarnação do Totalitarismo e da Ditadura. Alguns chegam a falar na URSS como um 'Regime Stalinista'. Entretanto, pensamos como Luís Fernandes para o qual, apesar desta explicação ser aparentemente fácil, ela ainda mantém o debate sobre o socialismo na base de 'modelos'. Em segundo lugar, explicar o Leste Europeu em função do 'Stalinismo' é algo flagrantemente idealista, pois "toda a evolução histórica da URSS e do campo socialista, durante um longo período, se resumiria à vontade e às "maquinações" de um único homem" (op.cit., p.10). Em terceiro lugar, a limitação mais óbvia desta explicação é que ela "simplesmente não corresponde à cronologia dos fatos na evolução do Leste europeu" (ibidem), afinal, a 'safra' de dirigentes da URSS que chega ao poder após-Stálin o faz a partir das denúncias dos crimes de seu antecessor, logo, seria natural que rompessem com a política anterior. E, embora muitos possam afirmar que na prática existiu uma continuação da 'política de Stálin', a pesquisa de Fernandes mostra exatamente o contrário. E para encerrar esta rápida alusão a questão de Stálin vamos citar Vânia Bambirra (1993) que nos diz: "Sim, Stálin por suas origens (quicá por seu caráter?), por sua vivência política (cárcere, desterros, pouco acesso à cultura européia...), não foi um homem capaz de assimilar a essência da dialética marxista, que Lênin tão agudamente aboserveu, nem jamais foi capaz de captar a sua flexibilidade (...). Era natural, portanto, que a sua versão do leninismo fosse tosca, manualesca. Porém, se essa versão pôde vicejar durante tantos e tantos anos e sobreviver até os nossos dias em tantas partes - é porque encontrou um terreno propício em toda aquela esquerda, proveniente em grande parte dos antigos partidos socialdemocratas, a qual, no conceito do próprio Lênin, era absolutamente incapaz de dar origem a organizações novas, frescas, capazes de utilizar o marxismo de maneira criativa" (p.256). Assim, "sem embargo, se esta simplificação do marxismo-leninismo foi aceita durante décadas, é porque sem dúvida o nível de assimilação do marxismo correspondia à capacidade, pelo menos em média, desse movimento. (...) Enfim, (...) é essa versão que hoje é repudiada pelos outrora discípulos de Stálin. Equivocaram-se ao 'aceitar gato por lebre', e agora equivocam-se por rechaçar esse mesmo gato como sendo a lebre. [Hoje muitos] abjuram a caricatura do Lênin stalinista, sem jamais ter conhecido o Lênin leninista" (p.260).

no entanto, com a subida ao poder dos governos revisionistas, esta lógica não só foi abandonada como também invertida.

Com base em argumentos e dados empíricos como estes, podemos advertir com Lênin (1979) que:

a tarefa mais difícil de todas é como realizar, na prática, a transição do capitalismo velho, habitual, bem conhecido, para o novo, que ainda não nasceu e que não conta com bases firmes, o socialismo. Essa transição levará muitos anos, durante os quais nossa política se dividirá numa série de etapas ainda menores. E toda dificuldade da tarefa que nos cabe em sorte, toda a dificuldade da política e da arte da política residem na capacidade de saber levar em conta as tarefas específicas de cada uma dessas transições (1979,p.121)

E Lênin prossegue concluindo que,

se não cumprirmos essa tarefa, nada resultará de nossos êxitos, de nossas vitórias no arrasamento dos exploradores e de nossa resistência militar aos imperialistas internacionais, e será inevitável o retorno ao velho sistema (grifos nossos) (p.122)

A ex-URSS constituía-se num regime híbrido com mecanismos de transição socialista e de retorno capitalista convivendo incomodamente de forma conflituosa e complexa. Num tal contexto, erros e incompreensões na transição, como os já citados, só poderiam mesmo reforçar o pólo oposto: retorno e reintegração ao mundo capitalista. Os acontecimentos do Leste europeu em fins da década de 90, com a dissolução da URSS, marcam a culminância desta 'involução' reintegradora, na qual os países nela envolvidos abandonaram todos os "vestígios da transição socialista" (FERNANDES,1992b, p.13). E

isto marca o lado propriamente "trágico" dos acontecimentos. Pois embora já não se tratassem propriamente de "Estados socialistas", era assim que eles eram vistos pelas amplas massas dos seus países.

O "socialismo", assim, passou a ser identificado com corrupção, clientelismo, nepotismo, mandonismo, burocratismo, falta de liberdade, etc. E "capitalismo" passou a ser identificado com empreendimento, progresso e democracia (ibidem)

Qual a alternativa nestes termos?

Gostaríamos aqui de citar uma contradição em todo esse processo de 'corrida' dos povos do antigo 'campo socialista' para o 'novo' mundo capitalista ocidental. Segundo Kurz (*op.cit.*) as pessoas que assim agiram estavam "caindo do fogo na brasa" (p.140) sem o saber, ou seja, pensavam que ao 'abandonar o barco' daqueles regimes em evidente colapso econômico, carentes de base de legitimação social, e que não haviam cumprido algumas das mais caras promessas libertárias, ingressariam na prosperidade, na paz e no Bem Estar Social das democracias de livre mercado do ocidente. Mal sabiam elas que já chegavam 'atrasadas', pois as sociedades do *Welfare State* estavam sendo desmanteladas e o neoliberalismo já rumava para os horizontes que hoje se tornam muito claros. Enfim, estas pessoas que fugiam da 'opressão' comunista foram vítimas do 'canto da sereia'. Pomar (*op.cit.*) por seu lado, preferiu chamar a isto de *A ilusão dos inocentes* (frase título de seu livro). Para ele, a medida em que o capitalismo trouxe de volta àqueles povos, suas contradições e mazelas, quem sabe será possível aos trabalhadores de lá, por obra de suas próprias mãos, desfazer tal ilusão e, como disse Pomar, lembrar os motivos que levam mulheres e homens de todo mundo a lutar contra a opressão capitalista. Quem sabe ainda, com a memória 'refrescada' do que significa mesmo esta última, percebam com nitidez redobrada, o quanto é preciso arriscar-se na empreitada por uma vida nova. É a isto que denominamos socialismo/comunismo, i. é., esta busca sempre inacabada, e não propriamente àqueles regimes do Leste Europeu, embora reconhecendo que eles para sempre serão parte do legado socialista, ainda que como uma dolorosa primeira experiência ou tentativa, com a qual - os autores são unânimes quanto a isto -, devemos aprender. E aqui queremos citar Lênin, para o qual

² Nacionalização de bancos e indústrias, coletivização da terra etc.

reconhecer francamente um erro, determinar suas causas, analisar a situação que conduziu a ele e discutir com atenção a forma de corrigi-lo: isso é o que caracteriza um partido sério; assim é como deve cumprir seus deveres e como deve educar e instruir a sua classe e depois as massas (1979b, p. 167)

Assim, resgatar nossas energias utópicas envolve pois, reconhecer que os graves problemas - já apontados por Hobsbawn, Pomar e outros - que há séculos afligem a humanidade, para serem enfrentados exigem uma cada vez mais profunda 'socialização da economia' em escala planetária, bem como uma não menos profunda 'socialização da política', tarefas que a sociedade capitalista não pode cumprir, como também são 'negócios inacabados' de uma alternativa comunista.

Afinal, pode a humanidade (como diria Marx) passar da 'pré-história' à História propriamente dita?

Concordamos pois com Ernest Mandell, numa passagem que acreditamos ser uma bela síntese das duas socializações a que nos referimos antes. Para Mandell (1991) todos os debates como este, diz respeito ao problema central da humanidade, qual seja: *"até que ponto, e sob que condições a humanidade tem o potencial de moldar o seu próprio destino?"* (p.99). E continua: *"a auto-emancipação e autodeterminação para todos permanecerá para sempre um sonho insatisfeito?"* (p.100). Sim, porque

se as ciências sociais e a práxis social não obtiverem sobre a evolução social um controle comparável ao adquirido pelas ciências naturais sobre a natureza, mesmo os avanços da ciência natural ameaçam explodir em nossas caras (ibidem)

Em suma, para Mandell, na antiqüíssima contenda entre o *"potencial da razão"* e o *"peso do destino"* - que representam no fim das contas à luta mesma entre conhecimento e superstição -, *"as leis de mercado"* são apenas as forças cegas da fatalidade revestidas de um disfarce cada vez menos convincente de *"racionalidade parcial"* (ibidem). E pergunta finalmente o autor: *"será a introvisão da humanidade das leis de sua própria evolução realmente um fruto do qual ela deveria ser proibida de compartilhar?"* (ibidem).

Apostar nesta possibilidade constitui o cerne da concepção filosófica marxista-leninista. Compreender o mundo sob este ponto de vista é uma das contribuições essenciais de Marx, Engels e Lênin. A outra contribuição essencial é sua teoria, uma fonte de estudo e guia para uma ação revolucionária. O marxismo-leninismo é, antes de tudo, *"uma práxis orientada para a transformação da sociedade, concebida no tempo da dominação do modo de produção capitalista, com vistas a preparar e conduzir o surto de uma sociedade sem classes"* (GRUPPI, op.cit., p.VI). E que se conhecendo ou não Marx, Engels, Stálin e outros, *"dominado-se ou não o discurso científico do marxismo, o fato de assumir esse projeto e participar nessa vontade coletiva faz do militante social um marxista"* (ibid., p.VII).

A realidade brasileira precisa ser pensada estrategicamente, porém, sem dogmas

Como sabemos Gramsci foi um desses 'militantes sociais' que procurou interpretar e renovar criativamente o materialismo histórico-dialético, tendo em vistas as condições históricas específicas de seu tempo, e do lugar em que vivia. É por isto que julgamos que seus conceitos de hegemonia, contra-hegemonia, de guerra de posição e de movimento, nos auxiliam a ver de maneira mais dialética, a problemática da transição socialista em nosso tempo, e no lugar em que vivemos.

Neste sentido, sabemos que a questão para Gramsci é: como desenvolver uma contra-hegemonia que pouco a pouco se torne alternativa às concepções do mundo difundidas, mantidas e organizadas pela burguesia? E ele insistia que para isto ocorrer, era preciso proceder a um 'reconhecimento do terreno' em que se ia atuar. Ou seja, reconhecer as características essenciais da cultura nacional-popular de nosso país e/ou região, saber como foram travadas, ao longo de sua história, as lutas entre as classes sociais, as questões de gênero, as lutas anti-raciais, ecológicas, pela reforma agrária etc.. Em síntese, como bom leninista Gramsci fazia análise 'concreta de situações concretas'.

Outro elemento vital em sua estratégia é a idéia de sitiar o aparelho de Estado burguês com uma guerra de posição, i.é., estabelecer formas de governo e controle popular como alicerces de uma nova cultura - embrião da futura sociedade socialis-

ta - Esta contra-hegemonia deveria confrontar a hegemonia burguesa numa guerra de posição na qual *"trincheiras se movimentariam para trás e para frente, numa luta ideológica pela consciência da classe trabalhadora"*, até o momento em que *"a nova superestrutura tivesse sitiado a antiga, incluindo o aparelho de Estado"* (CARNOY, 1988, p.108).

Somente assim *"faria sentido assumir o poder do Estado, já que somente aí a classe trabalhadora controlaria de fato os valores e normas sociais a ponto de ser capaz de construir uma nova sociedade usando o aparelho de Estado"* (SHOWSTACK SASSOON *apud ibidem*). Como vemos, Gramsci entende a construção de uma contra-hegemonia proletária como base não só para sitiar o Estado burguês, preparando possibilidades para tomá-lo através da força, como também enquanto base para o novo Estado socialista. Mas isto, evidentemente, não exclui a ocupação de espaços no próprio Estado burguês, afinal, de dentro dele também é possível realizar manobras táticas importantes, desde que nunca se perca a ligação com as lutas do movimento social.

Portanto, a questão da consciência é absolutamente central numa tal concepção tática. Assim, ressaltamos que a disputa pela consciência das pessoas é uma arena decisiva da luta de classes. *"A guerra de posição é a luta pela consciência da classe operária, e a relação de forças políticas numa sociedade depende dos vários momentos ou níveis de consciência política coletiva"* (*ibid.*, p.111).

Por outro lado, fica evidente que Gramsci não falava apenas na consciência de pessoas individualmente consideradas. Para ele tratava-se antes de tudo de forjarmos no embate histórico das classes sociais, uma nova cultura política de tipo socialista. Isto, para ele, significava necessariamente um profundo e lúcido reconhecimento da cultura política nacional. Gramsci caracteriza-se exatamente por ser um teórico marxista 'internacionalista', ou seja, sua teoria tem servido para que outros socialistas, na atualidade, e em

todo mundo, produzam teoria social (e isto inclui estudos pedagógicos) que respeite a dialética do universal e do particular. No caso específico do Brasil, Nogueira (1993) diz que de 1975-1976 para cá as obras do comunista italiana passam a ser mais bem conhecidas e estudadas e, *"evidentemente, tal popularidade confirmava a universalidade da elaboração teórica de Gramsci, sua capacidade de iluminar as contradições do capitalismo contemporâneo e de auxiliar a investigação da particular história brasileira"* (p.130:131).

Quanto ao reconhecimento do terreno nacional brasileiro a partir da teoria de Gramsci, Coutinho (1993) considera que *"sem negar os progressos realizados, cumpre admitir que esse reconhecimento (...) ainda está em grande parte por ser feito"* (p.127). E ressalta que nossa cultura política possui fenômenos que a teoria gramsciana pode iluminar a contento. Para Coutinho aliás,

o pensamento de Gramsci é capaz de fornecer sugestões não somente para a interpretação de nosso passado, mediante os conceitos de "revolução passiva" e de "transformismo", mas também para a análise de nosso presente, através da noção de "Estado ampliado", e para a elaboração de uma estratégia de luta pela democracia e pelo socialismo, concebida como busca de uma nova hegemonia através da "guerra de posição" (*ibid.*, p.126)

Assim, tanto é possível identificar - por exemplo - na cultura política nacional que, por um lado, a burguesia brasileira

*por força do "prussianismo" inerente à história do Brasil - expresso no predomínio do Estado como agente político, na marginalização das massas, no conservadorismo das elites dominantes, nas transições feitas sempre "pelo alto", no uso intensivo da violência e da cooptação -;*³

³Coutinho considera que a passagem de um Brasil marcado pelo latifúndio pré-capiatlista e colonial e sua entrada na modernidade capitalista, cujo fato determinante para ele é a Revolução de 30, se deu não através de uma Revolução Democrático-Burguesa, i.é., não foi resultado de movimentos populares dirigidos por uma burguesia revolucionária *"que arrastasse consigo as massas camponesas e os trabalhadores urbanos"* (p.106). No Brasil *"a transformação capitalista teve lugar graças ao acordo entre frações das classes dominantes, à exclusão das forças populares e à utilização permanente dos aparelhos repressivos..."* (*ibidem*). Ou seja, a solução brasileira para esta questão foi uma solução *"pelo alto"*, elitista e anti-popular, ao que Gramsci chamou Revolução Passiva. Quanto ao conceito de *"transformismo"*, ele é usado por Gramsci para referir-se a fenômenos que marcam a passagem do domínio de classe de uma fração à outra da classe dominante, sem que se mude a estrutura fundamental de poder. Este conceito é associado por Coutinho a transição política ocorrida no Brasil após a ditadura militar.

Procura manter a sociedade (através do consenso, quando possível e da coerção, quando necessário) dentro dos limites de uma "vida política nacional [que] esteve sempre intoxicada de golpismo e autoritarismo" (p.140). E, por outro lado, que as esquerdas nacionais foram sempre "vitimadas pelo revolucionarismo terceiro-internacionalista (especialmente aquele demarcado pela época de Stálin), que lhe impediu de analisar com independência, realismo e rigor científico a situação nacional" (NOGUEIRA, *op.cit.*, p.141). E "tudo isto, por sua vez, irá dificultar sobremaneira o surgimento de uma organização socialista forte, moderna, capaz de atrair e aglutinar as diferentes correntes de esquerda existentes no país" (*ibidem*).

Mas é aqui que Gramsci pode servir como um bom antídoto, pois

por seu marxismo antideterminista e avesso a dogmatismos, por sua visão arejada do Estado, da política e da luta pelo socialismo em países que já se deixaram tingir pelas cores do "ocidentalismo" (onde o Estado já não é tudo), o pensamento de Gramsci continua a ser de grande valia e utilidade para a análise dos problemas presentes da vida brasileira (p.152).

Cabe ressaltar mais uma vez, entretanto, que Gramsci (1974) - e isto não é posto por Coutinho nem por Nogueira - não desvinculava guerra de posição e guerra de movimento, mas sim as articulava dialeticamente, pois se o modelo insurrecionalista (bolchevique) é ineficaz nas modernas sociedades 'ocidentais', o modelo reformista é insuficiente porque não se propõe realizar um trânsito da ordem burguesa à nova ordem socialista. Assim, uma das grandes contribuições teóricas e políticas de Gramsci é muito bem expressa por Pomar (*op.cit.*), para o qual

os socialistas revolucionários não prestaram atenção ao alerta de Engels sobre a violência revolucionária. Para ele, decidir ou não sobre a violência não deveria ser uma exclusividade nem uma iniciativa dos socialistas. Estes deveriam esgotar as possibilidades legais e eleitorais para alcançar o poder. O ônus de romper com a legalidade existente, diante das grandes massas do povo, deveria caber à burguesia e seus aliados. Só diante da

violência reacionária e por decisão dos trabalhadores como classe, os socialistas deveriam empregar a violência revolucionária. Engels sugeria, assim, um método educativo de legitimação e justificação da violência, completamente diferente daquele que acabou sendo adotado como o único possível pelos socialistas revolucionários (p.254).

Em síntese

Os fatos ocorridos no Leste Europeu, em parte, simplificaram as coisas: "não resta dúvida agora de que vivemos em um único sistema mundial unificado" (CALLINICOS, 1992, p.148). Porém, a experiência de integração no mercado capitalista internacional tem sido dramática para dois terços dos povos do mundo - excluídos que estão de se apropriarem de uma riqueza produzida socialmente, mas cuja acumulação é privada -, especialmente aqueles que já eram desfavorecidos em termos de poder material e simbólico. Hoje, contudo, a dinâmica do capital leva a miséria e o desemprego estrutural para o interior de seu "coração", i. é., os países ricos da Europa, os EUA, o Japão etc. Logo a humanidade colocará em pauta, mais uma vez, o grande debate sobre as alternativas políticas disponíveis e viáveis. Ora,

é essencial que a tradição marxista compareça entre estas alternativas, a fim de fornecer um internacionalismo que não é o das empresas multinacionais e das bolsas de valores, mas que reflita as linhas globais do conflito capital e trabalho, bem como de defender uma razão que expresse não a promoção do auto-interesse individual, mas a capacidade da humanidade de dirigir coletivamente, sua própria vida e regular suas relações com a natureza (ibid., p.150).

Enfim, para os socialistas em todo mundo "chegou a hora de concluir negócios inacabados" (*ibidem*).

Os mesmos desafios estão colocados para nós no Brasil. Nossas esquerdas precisam reassumir, com a mesma coragem de sempre, agora já sem dogmas e modelos ultrapassados, a esperança revolucionária que educadores como Paulo Freire souberam simbolizar (e viver!) tão bem. Como bem

disse, certa vez, este nosso saudoso educador, "nosso sonho de sociedade ultrapassa os limites do sonhar que aí estão"⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMAZONAS, João. *A teoria enriquece na luta por um mundo novo*. In: *Princípios*. n° 18, Junho, Julho, Agosto, 1990. pp. 4-7.
- _____. *Informe Político*. In: AMAZONAS, João; LUSTOSA, Rogério & FERNANDES, Luis (orgs.). *O Socialismo vive - documentos e resoluções do 8º Congresso do Partido Comunista do Brasil*. SP: Anita Garibaldi, 1992.
- BAMBIRRA, Vânia. *A teoria marxista da transição e a prática socialista*. Brasília: Editora da UnB, 1993.
- CALLINICOS, Alex. *A vingança da história: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu*. RJ: Jorge Zahar, 1992.
- CARNOY, Martin. *Estado e Teoria Política*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1988.
- COUTINHO, Carlos N. *As categorias de Gramsci e a América Latina*. In: _____. & NOGUEIRA, Marco A. (orgs.). *Gramsci e a América Latina*. RJ: Paz e Terra, 1993.
- FERNANDES, Luis. *URSS- Ascensão e Queda: a economia política das relações da União soviética com o mundo capitalista*. SP: Anita Garibaldi, 1992.
- _____. *Leste europeu entre ventos e tempestades*. *Princípios*, Junho, Julho, Agosto, 1990, pp. 12-19.
- FIORI, Giuseppe. *A vida de Antônio Gramsci*. RJ: Paz e Terra, 1979.
- FREDERICO, Celso. *Crise do socialismo e movimento operário*. SP: Cortez, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz T. da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 8ª ed. RJ: Guanabara, 1989.
- _____. *Obras Escolhidas*. Lisboa: editorial estampa, 1974. Tomo I.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 3ª ed. RJ: Graal, 1991.
- HOBBSBAWN, Erick (org.). *História do Marxismo*. RJ: Paz e Terra, vol. 11, 1989.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios*. RJ: Editora da UFRJ, 1994.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 3ª ed. RJ: Paz e Terra, 1993.
- LÊNIN, V.I. *A guerra e a social-democracia da Rússia*. Moscovo: Edições Progresso, 1979.
- _____. *Sobre a Fome (carta aos operários de Petrogrado)*. Moscovo: Edições Progresso, 1979.
- _____. *O Estado e a Revolução*. In: _____. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Edições "Avante!", 1978. Tomo II.
- MANDEL, Ernest. *Socialismo x Mercado*. SP: Ensaaios, 1991.
- NETTO, José P. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 2ª ed. SP: Cortez, 1995.
- NOGUEIRA, Marco A. *Gramsci, a questão democrática e a esquerda brasileira*. In: COUTINHO, Carlos N. & _____. (orgs.). *Gramsci e a América Latina*. 2ª ed. RJ: Paz e Terra, 1993.
- PETRAS, James. *Os intelectuais em retirada*. In: COGIOLLA, Osvaldo (org.). *Marxismo Hoje*. SP: Xamã, 1994.
- POMAR, Pedro. *A ilusão dos inocentes*. SP: Scritta, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. In: _____. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

UNITERMS: Education - Socialism - Marxism

ABSTRACT: In this article we discussed the crisis of the 'real socialism' for also understanding it as crisis of the historical project (vision of man and world) of the critical pedagogies, aiming possibilities of a interpretation / explanation of the same, that are alternative to the current voice at the present time wich, baled by the (already demodê) "theory of the end of the history", postulates the final victory the politics and economic liberalism, taking in yours bulge many teachears. Formerly leftists and that now are "intellectual at retreat" - as James Petras's happy expression (1994).

⁴ Folha de São Paulo, Caderno 3 - Cotidiano, p.4.

ASPECTOS PSICOMOTORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO

Rosane Maria Kreuzburg Molina¹
Vicente Molina Neto²

UNITERMOS: Desenvolvimento humano; Professores de Educação Física; Prática pedagógica.

RESUMO: Neste trabalho examinamos possíveis relações entre os aspectos psicomotores do desenvolvimento humano e o trabalho cotidiano dos professores de Educação Física nas escolas de educação básica, nestes tempos de reordenamento da educação nacional. Nesse sentido, sugerimos argumentos pelos quais esse coletivo docente e a Educação Física, como componentes curriculares, podem reafirmar sua presença na escola e encaminhar uma prática articulada com um projeto educacional mais amplo.

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar este ensaio, apresentamos a posição teórica de que nossas relações e construções sociais como, por exemplo, as instituições e os processos de socialização a que nos submetemos, por convencimento ou coação, são resultado de um complexo processo de comunicação interpessoal — um processo carregado de intencionalidade, interesses e necessidades que se manifestam na concretude de nossa ação material, no discurso elaborado e nos fatos históricos. Uma comunicação interpessoal exige, portanto, ajustes constantes de intenções e de interesses. É com esta idéia de intencionalidade exposta que escolhemos uns autores, uns argumentos e não outros, para sustentar as idéias que expomos a seguir.

A linha de pensamento elaborada busca suporte fundamentalmente no pensamento habermasiano (1982 e 1985) e na perspectiva dialógica de Freire (1979 e 1997). O principal deles é o argumento habermasiano que explicita a relação entre o conhecimento e os interesses que motivam sua produção. Este autor defende que o conhecimento, em uma perspectiva materialista, é produzido segundo os interesses que estão na base de sua produção. Entendemos, concordando com o autor, que o conhecimento também caminha sobre as respostas às perguntas que fazemos e questões que elaboramos sobre a vida cotidiana.

Assim que nosso interesse, neste ensaio, é estabelecer uma relação entre um tema específico, que preocupa o professorado de Educação Física e outros estudiosos — aspectos psicomotores do desenvolvimento humano — e o trabalho cotidiano que se exige desses professores nas Instituições Escolares onde todas as crianças e adolescentes passam, ou deveriam passar.

2. O QUE SE EXIGE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NESTES DIAS?

Quando o Congresso Nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), deixou para trás e desconsiderou uma discussão acumulada sobre o que as comunidades escolares e a sociedade desejavam para a Educação Nacional, mantendo injustiças e iniquidades anteriores, ao mesmo tempo em que inaugurou uma nova época de incertezas com efeitos inesperados no âmbito da escola e dos diversos espaços educativos.

A Lei nº 9.394/96, o pacote jurídico da educação, mantém em mãos do Estado os recursos financeiros, a normatização (PCNs) e a avaliação (exame de final de curso), ao mesmo tempo que amplia a responsabilidade dos professores ao propor que estes assumam o compromisso com a elaboração e a operacionalização do Projeto Pedagógico da Escola.

¹ Professora do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

² Professor da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - ESEF/UFRGS.

A atual legislação retira da Educação Física sua antiga "certeza legal", ou seja, descarta os padrões de referência tais como: número de horas-aula semanais, composição das turmas etc., que na Lei 69.450/71 estavam normatizados³. Estabelece que a Educação Física deverá estar "integrada à proposta pedagógica da Escola", conferindo-lhe o estatuto de componente curricular da Educação Básica. Recomenda ainda que deverá estar "ajustada" às faixas etárias e às condições da população escolar, "sendo facultativa nos cursos noturnos" (Art.26 §3º). A nova legislação não só propôs uma incerteza a ser negociada no âmbito de cada Escola como também retirou de pauta reivindicações históricas dos professores como, por exemplo, a exigência de especialista em Educação Física nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

A LDB em vigor, como já mencionamos em parágrafo anterior, mantém nas mãos do Estado (União) a competência para elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, maximizando a ação do executivo e minimizando a participação dos Conselhos Municipais, Estaduais e Escolares de Educação, na formulação da política educacional (Art. 9º). Para operacionalizar a Política Educacional do MEC foram criados/elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs- com "o pretenso objetivo de *oferecer à população o domínio de recursos culturais imprescindíveis ao exercício da cidadania*" (Taffarel, 1997:34)⁴.

Além disso, pouca coisa a mais a norma trouxe de novidade para os Professores de Educação Física. No entanto, tal iniciativa estabeleceu para esse coletivo a necessidade de negociar, discutir, consensuar e principalmente justificar a presença da Educação Física na Instituição Escolar e manter, pela argumentação pedagógica, o espaço institucional já conquistado e as suas prerrogativas anteriores à vigência da mesma. Tal negociação é fundamental, já que agora esse coletivo de docentes e a própria Educação Física precisam disputar espaço político-pedagógico com outros professores e outras disciplinas de conhecimento examinável (Ball, 1989), cuja relação que mantêm com o desenvolvimento econômico lhes conferem um status e

um poder de primeira grandeza dentro da Escola e junto à Comunidade Escolar. Para tal disputa o Professor de Educação Física precisa exercer e evidenciar algumas competências teóricas e comunicativas que até então não lhe eram exigidas.

3. A QUESTÃO

Que argumentos utilizará o Professor de Educação Física para justificar seu espaço político-pedagógico na Escola e o equivalente espaço da Educação Física como componente curricular?

Recorrerá à recente Lei nº 9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão e cria os respectivos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física?

Utilizará os argumentos dos anos 70, cuja formação preparou os Professores como Técnicos Esportivos para organizar e treinar equipes para o desporto escolar e atender à política de esportivização do país e o Sistema Desportivo Nacional, formatado nos termos da Lei 6.251/75?

Argumentará com as teses dos anos 80, através da psicocinética de Le Boulch (1983), Lapierre (1982), Picq e Vayer (1977) e outros, cuja terminologia e procedimento de intervenção concebiam o Licenciado em Educação Física como um cinesioterapeuta?

Sustentar-se-á sua presença na Escola (com a reflexão crítica iniciada na década de 80, sobre o papel do esporte na manutenção das relações assimétricas entre classes sociais, que juntamente com a psicocinética fizeram antítese à esportivização da Educação Física)?

Se sustentará com os conhecimentos dos anos 90, cujo neotecnicismo na educação (Freitas, 1996) direciona as ações educativas para a globalização da economia e da homogeneização cultural, concebendo assim o Licenciado em Educação Física como assessor e especialista na aptidão e na condição física, elementos integrantes do estilo de vida ativo e dos *habitus* (Bourdieu, 1996) dos segmentos sociais que podem pagar por esse serviço (personal-training, em palavras da moda)?

³Aqui não entraremos no mérito das negligências da Lei 69.450/71 em relação ao compromisso pedagógico da Educação Física e demais disciplinas e atividades curriculares.

⁴Para uma interpretação crítica dos PCNs, ler: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em CBCE (Org.). *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs*. Ijuí: Sedigraf, 1997. pp. 25-61.

Pensamos que o ponto zero desta nova caminhada passa pelo entendimento da ação do Professor e da Educação Física, como componentes curriculares, dentro de uma perspectiva mais ampla de um projeto escolarizante.

4. COMO ENTÃO A EDUCAÇÃO FÍSICA SE JUSTIFICARÁ NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?

A Educação Física, na Educação Básica, somente se justificará através da argumentação convincente dos Professores de Educação Física nas disputas político-pedagógicas que se estabelecerão no âmbito das comunidades escolares. Entendemos que a argumentação deverá estar sustentada em quatro pontos principais:

- a) assentar sua prática nas finalidades educativas que concebem a educação como prática de liberdade (Freire, 1979 e 1997), que luta contra a interdição do corpo, a educação bancária e os interesses que impedem o ser humano de “ser mais”. Uma prática como parte do arcabouço teórico que sustenta as teorias emancipatórias;
- b) entender a Escola como espaço democrático de cultura, onde se dá tanto a reprodução como a produção de concepções de mundo, de conhecimento e de valores que disputam pretensões de validade, através das objetivações explícitas e não explícitas do currículo escolar (Giroux, 1990);
- c) atuar como intelectual transformativo comprometido, através da articulação do conteúdo específico com as questões sociais, com a busca da autonomia dos sujeitos implicados em todo ato educativo (professor-aluno), como também articulado com os interesses da comunidade escolar e
- d) sublinhar o conhecimento como um elemento de aproximação entre educador e educando, entre a cultura popular e a cultura erudita didaticamente transformada, sabendo de antemão que a seleção e organização dos conteúdos no currículo escolar é resultado de inclusões e omissões deliberadas, ou seja, o resultado de um projeto histórico de composições e conflitos de forças sociais (Libâneo, 1986). Sabendo que, o currículo é, sobretudo, uma construção social e que portanto, nenhuma organização curricular existe “a priori” (Grundy, 1991).

A Educação Física concebida sobre esses pontos se justificará na escola em torno de um objetivo vital, qual seja: promover a alfabetização emancipatória dos alunos através das objetivações da cultura corporal, do reconhecimento destas manifestações como elementos de socialização e de conquista das pautas sociais de seu tempo histórico.

Neste sentido e concordando com Kunz (1994), a ação educativa do Professor de Educação Física tratará de oportunizar ao aluno os três níveis de competência: a técnica, a social e a lingüística. Enfim, capacitará o sujeito a uma ação comunicativa no mundo através do conhecimento específico do componente curricular em questão, a Educação Física.

5. OS ASPECTOS PSICOMOTORES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PODEM SER ELEMENTOS PARA ALCANÇAR TAL OBJETIVO E TAIS COMPETÊNCIAS?

Se a opção teórica do Professor de Educação Física for a de pautar-se pelos fundamentos da chamada psicomotricidade funcional (Picq e Vayer 1977; Vayer, 1982; Le Boulch, 1983; e outros), cuja proposta se restringe basicamente a avaliar (bateria de testes) e prescrever (reeducação motora e postural), cremos que sua ação será muito restrita. Neste “modelo”, o desenvolvimento da criança e do adolescente, nos seus aspectos motor e das habilidades funcionais, é considerado independentemente do ambiente sociocultural circundante, ou seja, é considerado como instrumento para a fundamentação de um método de intervenção que pretende alcançar também o desenvolvimento global do ser humano.

Na nossa perspectiva, essa restrição se torna evidente porque não leva em consideração as relações que o sujeito mantém com seus pares e a interação desses com o entorno histórico, político e social. A própria teoria materialista tem como fundamento o pensamento de que a organização do corpo e o desenvolvimento do corpo do sujeito está em muito influenciada pelo seu modo de vida e as ferramentas que utiliza para, interagindo com a natureza, garantir a reprodução da vida e a produção de meios de sobrevivência. Queremos dizer que as próprias experiências corporais são construções sociais e, portanto, influenciadas e delimitadas pelo contexto a cada tempo histórico.

Assim, problemas como organização corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal, consciência corporal, coordenação motora, entre outros, estão muito mais vinculados (positiva ou negativamente) às vivências e experiências corporais do que propriamente à maturação do Sistema Nervoso Central.

Vale a pena destacar ainda que a restrição também se consubstancia à medida que o trabalho psicomotor, na perspectiva teórica "funcional", em sua maioria, está orientado para o rendimento escolar e não para que o sujeito se entenda a si mesmo.

No nosso ponto de vista, ações educativas pautadas nos princípios e nos objetivos propostos pela psicomotricidade na perspectiva do desenvolvimento humano podem ter sustentação em duas propostas teóricas que ganham fôlego em nossos dias:

a) a chamada Prática Psicomotriz Educativa, paradigma defendido por Negrine (1995), elaborado a partir dos trabalhos de Lapierre e de Aucouturier, da análise de várias práticas, da observação etnográfica e na revisão de trabalhos anteriores do próprio autor.

Esta proposta teórica, de viés vigotskiano, integra a aprendizagem motora a uma proposta ampla de desenvolvimento infantil onde o jogo (brincar) e a exercitação corporal, em ambientes organizados, que incluem a disponibilidade corporal do professor, se transformam em componentes da aprendizagem social e do desenvolvimento humano. Além de consubstanciar a Psicomotricidade Relacional, esta proposta teórica tem demonstrado que o simbolismo aparece na criança antes dos três anos, tal como apregoa a literatura internacional e, portanto, com efeitos pedagógicos ainda não bem compreendidos pela comunidade de especialistas no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento infantil;

Fundamentalmente, Negrine (1995) mostra em seus estudos que o simbolismo é o caráter definatório da atividade lúdica da criança, como representação da realidade que ela percebe. Assim, nessa representação a criança faz uso de toda uma linguagem corporal que revela o mais íntimo de seu

ser e sua disponibilidade para estabelecer uma relação interativa com os outros, sejam pessoas ou objetos. Isto é, uma relação extremamente favorável para a aprendizagem e a apropriação do mundo que a cerca.

As observações empíricas desse autor lhe permitem afirmar que: o fato de uma criança se encontrar em uma situação de jogo não significa inferir que ela esteja jogando. Pode estar fazendo exercícios, ou seja, atividades que também lhe dão prazer e oferecem oportunidades de testar suas capacidades motoras e de estabelecer relações, mas onde não existe o componente simbólico. Estas atividades são importantes, à medida que são elas que facilitam a passagem para a situação de jogo, isto é, situação de representação.

"O exercício prepara ao jogo: do exercício a criança passa ao jogo. Essa relação, contudo, não é unidirecional. A criança pode ir do jogo ao exercício e novamente voltar ao jogo, utilizando outros elementos representativos que requerem determinadas habilidades corporais ou o manejo de determinadas ferramentas, o que explica a complexidade que existe em toda atividade da criança (complexidade que Wallon já havia chamado a atenção)."
(Negrine, 1995:143)

Assim, na nossa perspectiva, entender o que a criança faz e o que ela quer dizer quando se movimenta é de fundamental importância, pois permite que o educador construa em sua aula um ambiente otimizador de expressão e aprendizagem.

b) a Teoria dos Sistemas Ecológicos como paradigma para o desenvolvimento humano, tese defendida no Brasil por Krebs (1997)⁶, a partir dos ensinamentos de Urie Bronfenbrenner, que é uma antítese às teorias desenvolvimentistas tradicionais. Trata-se de uma teoria que considera o contexto no qual o sujeito participa como parte integrante de um microsistema ambiental que se desenvolve articulado, dinamicamente, a sistemas maiores.

Assim, o desenvolvimento psicomotor pode ser entendido como uma face do desenvolvimento humano que se processa em consonância e integrado ao ambiente ecológico, isto é, não existe desen-

⁶ A busca de um entendimento do que é o paradigma ecológico e suas perspectivas não está restrita a Krebs (1997). Também, Santos, L. C. (1982), em "A mudança de paradigma no estudo do movimento humano", tenta defini-lo a partir de uma revisão dos textos clássicos de autores norte-americanos. Outro trabalho importante, é o de Mauerberg E. (1994), "O comportamento motor: a evolução teórica sob diferentes abordagens", que também aborda esta temática.

volvimento humano sem o desenvolvimento do ambiente ecológico, representado pelo micro-sistema como um todo.

“O ambiente, a estrutura sociocultural e o momento histórico devem ser entendidos como estruturas dinâmicas e não como invariantes ao longo do tempo.” (Krebs, 1997. p.20)

Esta teoria, vale dizer, desloca o foco de análise antropocêntrica do desenvolvimento humano para uma análise “na” e “da” relação.

Dessa forma, podemos dizer que a questão fundamental da Teoria de Sistemas Ecológicos evidencia-se quando retira do sujeito tanto o estatuto de “protagonista exclusivo” como o de “vítima” do ambiente no qual se realiza o seu desenvolvimento psicomotor, e o situa em um complexo de relações como sujeito co-responsável.

Este paradigma recoloca a análise dos aspectos psicomotores do desenvolvimento humano para além do âmbito da biologia e da psicologia, acrescentando os enfoques antropológicos, sociológicos, econômicos e políticos. Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento humano passa a ser o estudo da inserção de homens e mulheres no ecossistema e seus efeitos ontogenéticos e filogenéticos.

Estas duas bases teóricas (Negrine, 1995 e Krebs, 1997) estão sinalizando vários aspectos que devem ser levados em consideração nas discussões e elaboração dos projetos de ensino que se seguirão a partir dos próximos anos. Destacamos os seguintes:

- a) a necessidade de rever a fundamentação teórica e a metodologia de ensino da Educação Física na Escola, já que, como sugere Negrine (1995), a aprendizagem e o desenvolvimento infantil apresentam descontinuidades e, ainda, que processos conseqüentes não guardam relação de causa e efeito. Em uma palavra, o sujeito se desenvolve porque aprende e aprende porque se desenvolve. Nas diferentes faixas etárias, um pólo tem mais evidência nessa ação dialética;
- b) a inadequação de propostas pedagógicas gerais de grande amplitude, já que os microsistemas e o ambiente funcionam como fatores decisivos de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito que aprende. O estudo denominado “Perfil de desenvolvimento dos escolares Kaigáng na terra

da Guarita, RS” (Da Rocha e Krebs, 1997) é um belo exemplo de como o desenvolvimento corporal dos integrantes de uma comunidade culturalmente diferenciada está influenciado pelas condições ambientais e pelo patrimônio genético. Por outro lado, também se vê a pouca efetividade dos projetos sanitários e reeducativos, uma vez que estes têm significados distintos para os integrantes de cada comunidade. Isto quer dizer, sobretudo, que qualquer proposta pedagógica passa necessariamente por contemplar uma ação na dinâmica do microsistema como um todo;

- c) a importância de planejar o trabalho docente nos marcos da perspectiva que contempla o ensino e a pesquisa como uma unidade de ação. Sem dúvida, o desenvolvimento humano (e seus aspectos psicomotores) é melhor observado e problematizado nas situações concretas de interação entre crianças, adolescentes e professores oportunizadas na ambiência da Instituição Escolar que, como evidenciam os vários debates pedagógicos, é o lugar privilegiado para aprender e ensinar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do desenvolvimento humano é amplo e existe um volume significativo de informações que são transmitidas nas diferentes Instituições de formação de Professores de Educação Física e cursos de pós-graduação da área. Neste ensaio optamos por articular algumas idéias e arriscar em uma linha de pensamento.

Por outro lado, procuramos também articular um tema específico, como é o caso dos aspectos psicomotores do desenvolvimento humano, com a situação que está colocada para a prática docente dos Professores de Educação Física no âmbito da Educação Escolar. Este novo cenário, produzido a partir do Reordenamento Jurídico da Educação Nacional e objetivado num pacote de leis, resoluções e planos curriculares de caráter nacional, produzirá impactos de significativa repercussão no processo de formação inicial e permanente dos professores⁶.

Desta forma, as especificidades e objetivações da Educação Física, como componentes curriculares da Educação Básica, têm de se pautar por uma base teórica explicitada e discutida no âmbito da Comu-

⁶ Sem esquecer da lei nº 9.696/98, que regulamenta a profissão de Professor de Educação Física e que reedita, neste mesmo cenário, as justificativas para a revitalização dos cursos de Bacharelado em Educação Física.

nidade Escolar. Ou seja, o Licenciado em Educação Física tem de evidenciar, por exemplo, através da inclusão dos aspectos psicomotores do desenvolvimento humano em seu plano de ação, suas credenciais teóricas e, assim, chamar-se professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, Stephen J. (1989) *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1996) *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus.
- DA ROCHA, V.M. e KREBS, R. J. (1997). Perfil de desenvolvimento dos escolares Kaingáng na terra indígena da Guarita, RS. In: Ruy Jornada Krebs. *Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. pp. 135-183. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogía del Oprimido*. Trad. Jorge Mellado. 21. ed. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra.
- FREITAS L.C. (1996). Neotecnicismo e formação do educando. In: Nilda Alves (Org.). *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. pp. 89-103. São Paulo: Cortez.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interes*. Madrid. Taunus.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia Moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- KREBS, R. J. (1997) *Teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- KUNZ, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- LAPIERRE, A. (1982). *A reeducação física*. Volume 1. Cinesiologia, Reeducação Postural, Reeducação Psicomotora. São Paulo: Manole.
- LE BOULCH, J. (1983). *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LIBÂNEO, J. C. (1986). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* (3ª ed.). São Paulo: Loyola.
- MAUERBER, E. (1994). O comportamento motor: a evolução teórica sob diferentes abordagens. In: RESENDE, H. G. & VOTRE, S. (Orgs.). *Educação Física e Esporte: ensaios e perspectivas*. Rio de Janeiro: SBDEF, UGF.
- NEGRINE. A. (1995). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Psicometricidade: alternativas pedagógicas*. Porto Alegre: Prodil.
- PICQL. & VAYER P. (1977) *Educación Psicomotriz e retraso mental*. Barcelona: Científico médica.
- SANTOS, L. C. (1992). A mudança de paradigma no estudo do movimento humano. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13. (3), 332-326. Maringá - Pr: CBCE.
- VAYER, P. (1982) *A criança diante do mundo: na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TAFFAREL, C. N. Z. (1997). Os parâmetros curriculares nacionais. In: CBCE (org.) *Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações modismos e interesses*. Ijuí: Sedigraf.

DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL (1996). LDB - *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL (1998). *Lei que Regulamenta a Profissão de Professor de Educação Física*. Lei nº 9.696, de 1º de Setembro de 1998.

UNITERMS: *Human development; Teachers of Physical Education; Pedagogic practice.*

ABSTRACT: *In this work we examined possible relationships between the psychomotor aspects of the human development and the teachers' of physical education daily work in the schools of basic education, on those times of new order of the national education. In that sense, we suggested arguments for which that educational group and the physical education, while curriculum component, can reaffirm its presence in the school and to guide a practice articulated with a wider educational project.*

VARIABILIDADE DA INTENSIDADE DE ESFORÇO NAS TRÊS POSIÇÕES DO BASQUETEBOL: ENSAIO QUANTITATIVO EM NOSSO MEIO.

João Paulo Borin¹
Aguinaldo Gonçalves(**)
Carlos Roberto Padovani(***)
Flávio Ferrari Aragon(****)

UNITERMOS: Frequência Cardíaca, Intensidade de Esforço, Basquetebol, Treinamento Desportivo.

RESUMO: Ao elaborar e controlar um programa de treinamento desportivo, em qualquer modalidade, faz-se necessário obter informações, as mais detalhadas possíveis, sobre o comportamento de tal esporte. Neste contexto, ponto relevante dentre os vários aspectos a serem analisados, volta-se à intensidade de esforço ao qual jovens desportistas vêm sendo submetidos durante as competições. Assim, o presente trabalho, parte de projeto mais amplo em desenvolvimento, teve como objetivo observar a variabilidade das respostas cardíacas de atletas na categoria infanto-juvenil - 15 anos-, durante a realização dos fundamentos do basquetebol ocorridos em cinco partidas do turno da fase de classificação do campeonato paulista masculino. A partir de perspectiva observacional descritiva, os dados foram coletados nos doze jogadores da equipe do Clube 22 de Agosto / Araraquara. Para registro dos batimentos cardíacos utilizou-se de frequencímetro (Polar Sport Tester \hat{a}) e, para análise dos movimentos em quadra, quando estavam de posse da bola, câmera filmadora. Os dados coletados foram armazenados em banco computacional, produzindo-se informações no plano descritivo, sob formas tabular e gráfica, de medidas de centralidade e dispersão. Os resultados apresentam o comportamento e significado das referidas variações segundo gestos característicos da modalidade e posição do atleta, apontando para grande variabilidade entre as posições bem como estímulos tanto de baixa como de alta intensidade.

1 - INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o basquetebol classifica-se por modalidade esportiva de caráter coletivo, desenvolvido em grande velocidade com mudanças constantes de ritmo, intensidade, dinamismo e complexidade de ações (Brandão, 1996), tanto na defesa como no ataque, sendo constituído por soma de habilidades que, unidas, compõem o jogo, o qual solicita de qualquer atleta o máximo de sua eficiência física, a fim de ajudar aos demais membros de sua equipe a conseguirem o maior número de cestas e, conseqüentemente, a vitória (Barnes, 1985).

Como em outras modalidades, possui exigências específicas e características próprias em sua formação, como posição dos atletas, aspectos técnicos e táticos, precisão, solicitação motora e regras, entre outros componentes.

Quanto às posições, há na literatura consenso na denominação e classificação em três situações básicas: armador, ala ou lateral e pivô, todos com qualificação peculiar e funções determinadas em quadra (Paula, 1994).

Outro destaque que se verifica como ponto fundamental é a própria essência da modalidade, a passagem do sistema de defesa para o ataque e vice-versa, chamado de transição, pois ocorre de maneira contínua, sem influência do sistema de jogo e fundamento realizado. Ainda nesta linha colocam-se os aspectos técnicos e táticos, considerando os fundamentos do jogo, as situações decorrentes de sua utilização, os exercícios elaborados para a sua aprendizagem e o seu treinamento, e os sistemas ofensivos e defensivos que uma equipe pode adequar durante partidas em situações de jogo (Ferreira, De Rose Jr., 1987).

¹ Doutorando, (**) Prof. MS 6, Chefe Departamento de Ciências do Esporte, Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, SP; (***) Prof. MS 5 e (****) Prof. MS 3, Departamento Bioestatística do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, SP.

Nota-se, com o passar dos anos e a propagação na mídia da modalidade, crescente número de equipes participantes em campeonatos e torneios promovidos por Confederações e Federações ou mesmo Ligas (união de várias agremiações) em diferentes categorias (FPB, 1995), os quais transformam as partidas mais disputadas e demandam maior aperfeiçoamento técnico, tático, psicológico e físico; procuram, com isso, atingir melhores performances. (Hegedus, 1987).

Dentre os vários aspectos acima citados, na evolução do basquetebol, o dinamismo dos gestos desportivos e a intensidade das ações podem ser constatadas ao longo dos anos pelo resultado do ritmo cardíaco registrado em competição, como os 168 batimentos por minuto relatados por Kerr (1968), em média, em atletas femininas em nível escolar, 172 bpm mostrados por McArdle *et al* (1971) em competição e 183 bpm apresentados por Higgset *al* (1982) em jogo simulado. No masculino, Ramsey *et al* (1970), ao monitorar a resposta cardíaca de jogador colegial durante uma partida, registraram valores médios de 170 bpm.

Verificam-se relatos na literatura (Reis, 1993) no sentido de que a realização com crianças, durante competições e/ou treinamentos, tem ocorrido em menor escala quando comparada com adultos, em ambos os gêneros. Nesse sentido, Naughton, Carlson (1990) relataram que o desenvolvimento de habilidades, atitudes, estratégias de jogo e interação social são de grande valia no desenvolvimento, porém o conhecimento da qualidade das respostas da intensidade de esforço a que estão submetidos os jovens praticantes, também é de suma importância em sua formação.

Observa-se, em geral, que a grande parte dos estudos tem sido realizados em diferentes condições em que os praticantes desempenham suas funções na competição, cujos resultados obtidos dificilmente representam a realidade da disputa. Nota-se necessário, para maior confiabilidade e reprodutibilidade dos valores, aqueles executados na prática, a fim de que treinadores e professores possam aplicá-los em seus treinamentos ou aulas de Educação Física (Lebre, 1991).

1.2 - Intensidade de Esforço

Na prática de qualquer atividade física, tanto à procura de benefícios à saúde como na busca de performance desportiva, apesar de objetivos opo-

tos, notam-se alguns pontos em comum na elaboração, controle e aperfeiçoamento dos programas de condicionamento físico, destacando-se os Princípios Científicos do Treinamento (Matveev, 1996).

Tais princípios funcionam como regras gerais a serem seguidas na organização e demais etapas do programa a ser desenvolvido, facilitando na seleção de conteúdos, meios, métodos e formas planejadas de atividade física. Assim, o envolvimento de tais práticas determina diferenças quanto à duração, intensidade, frequência e aos tipos de solicitações motoras a serem trabalhadas (Monteiro, 1996).

Das características indicadas na planificação da preparação física, a que vem se tornando alvo destacado de interesse refere-se à questão da intensidade do esforço (IE) a que os praticantes estão sujeitos durante a prática de atividades físicas, entendida como a relação entre o esforço físico requerido para a sua realização e o máximo que o indivíduo tem condições de suportar (Guedes, Guedes, 1995). Algumas iniciativas têm procurado conhecer melhor as características da IE durante a execução de exercícios, pois a prescrição adequada desta variável torna-se problema de difícil resolução, necessitando da monitorização apropriada da atividade, de modo a assegurar que esta não seja excedida.

Observa-se na literatura que vários parâmetros fisiológicos podem ser utilizados na sua percepção. Geralmente tem-se adotado a ventilação pulmonar, unidade metabólica (MET), consumo máximo de oxigênio (VO₂ máx.), depleção de substratos, frequência cardíaca (FC), índice de esforço percebido (IEP) e limiar anaeróbio (Fox, Mathews, 1986).

Dentre os parâmetros citados, diversos autores, como Araujo (1986) e Vogel *et al* (1994), indicam a utilização de método fácil para mensurar a IE que é o da frequência cardíaca (FC), constituída por aumento do número de batimentos cardíacos, e tanto maior será sua elevação quanto mais intenso for o trabalho a ser realizado (Kiss, 1987).

Nesse sentido, Lebre (1991) aborda que a FC é variável dependente da carga funcional do exercício, sendo frequentemente utilizada para avaliação da capacidade de realizar trabalho, com vantagens de fácil operacionalização, simplicidade, acesso rápido aos resultados e custos reduzidos em seu manuseio.

Várias técnicas podem ser utilizadas na monitorização da FC, a mais rigorosa parece ser o eletrocardiograma direto, porém é de difícil

operacionalização, ao contrário dos cardiofrequencímetros, que são aparelhos que captam a corrente elétrica por meio de eletrodos fixos no tórax por uma cinta, e enviam, por onda de rádio, sinal ao receptor para então integrar a cada 5, 15 ou 60 segundos a FC. Ao estudar a validade dos monitores quando comparados ao eletrocardiograma, Pompeu (1995) não encontrou diferença entre ambos, podendo os mesmos serem utilizados no controle de treinamentos ou em projetos de pesquisa.

A partir do exposto, o presente ensaio teve como objetivo conhecer a variabilidade do comportamento da frequência cardíaca nas três posições características do basquetebol, na realização dos diferentes tipos de fundamentos, ao longo das disputas do turno da fase de classificação de campeão paulista.

2 - METODOLOGIA

As unidades observacionais estudadas constituíram-se de 12 atletas do sexo masculino, pertencentes à equipe do Clube 22 de Agosto/Fundesport de Araraquara, participante do Campeonato Paulista de Basquetebol, versão 1996, evento promovido pela Federação Paulista de Basquetebol, na categoria infanto-juvenil (nascidos em 1980). O estudo realizado foi observacional descritivo, segundo tipologia e critérios de Pereira (1995).

O referido Campeonato contou com a participação de 12 equipes, divididas em dois grupos de seis, disputando o título de campeão em fases classificatória (turno e retorno); semi-final (turno e retorno) e final (quadrangular).

Para efeito de análise das partidas para estudo, observou-se o turno da fase de classificação, compreendendo o período de abril a junho de 1996, durante o qual a equipe estudada disputou cinco partidas, uma contra cada participante do seu grupo.

A IE a que cada jogador submeteu-se foi mensurada através de monitor de FC - Polará, modelo Sport Tester. Este aparelho possui duas unidades: transmissora (cinta) e receptora (relógio). Cada atleta da equipe estudada foi monitorado, instalando-se a primeira no tórax e a segunda, na região abdominal.

Antes do início de cada partida, no vestiário, os atletas equipados com o aparelho e o pesquisador munido com um cronômetro progressivo se reuni-

am em círculo. Imediatamente após ao sinal de "Atenção, Já !!", dado pelo pesquisador, todos acionavam simultaneamente os relógios para iniciar a gravação dos batimentos cardíacos. A partir daí, iniciavam o processo de aquecimento em quadra e, posteriormente, a disputa.

Ao mesmo tempo em que os dados da IE eram armazenados, uma câmera de vídeo, instalada no meio da arquibancada acima do nível da quadra, captava as imagens para registro dos fundamentos executados. Neste momento, o investigador, de posse do cronômetro, acionado anteriormente, comunicava no microfone da câmera o tempo decorrido em que ocorria cada fundamento, para auxílio nas análises.

Após utilizar o frequencímetro durante as partidas, os valores da FC obtidos foram transferidos para microcomputador 486 DX 100, usando a Interface, da Polar Electro Inc.á, aparelho que transforma as informações armazenadas no relógio em dados que podem ser apresentados na forma gráfica e/ou numérica.

Ao final de cada partida, possuindo-se, de uma parte, os registros com as FC dos atletas nos sucessivos momentos de registro e, por outro lado, o vídeo-tape da partida, procedia-se a consolidação em único instrumento das informações obtidas através dessas duas ordens de fatos. Para tanto, as imagens gravadas em fita modelo SONY á, com as especificações VHS T-120 em rec NTSC para EP 6hs, eram reproduzidas em vídeo cassete - Panasonic á, quatro cabeças de alta resolução. Sincronicamente, i) congelava-se a imagem de cada fundamento registrado; ii) consultava-se no áudio o tempo do jogo; iii) anotavam-se tais informações específicas e, por fim, iv) verificava-se, na planilha da frequência cardíaca do jogador que executou o fundamento, o valor dos batimentos cardíacos e registrava-o.

De posse da planilha correspondente a cada partida devidamente preenchida, os dados foram informatizados em programa de base de dados, elaborado em linguagem computacional Dbase (Jones, 1986), para os procedimentos estatísticos correspondentes.

Quanto à descrição estatística, adotaram-se as medidas descritivas valor mínimo e máximo, média, mediana, amplitude total e limites mínimo e máximo da média, para apresentação da distribuição dos valores de IE dos atletas estudados nas

várias posições, a partir de classificação inicial nos respectivos tipos de fundamentos - Saída Rápida (SR), Parada Brusca (PB), Drible Baixo (DB), Drible Alto (DA), Drible em Velocidade com Mudança de Direção (DVMD), Bandeja (BAND), Jump (JUMP), Lance Livre (LL), Rebote Defensivo (RD) e Rebote Ofensivo (RO), segundo Ferreira, De Rose Junior (1987). Representações gráficas cartesianas biaxiais correspondentes foram igualmente empregadas (Padovani, 1995), utilizando planilha Excel (Reisne, 1994).

Informações mais detalhadas a respeito encontram-se apresentadas em Borin *et al* (1998).

3 - RESULTADOS

As medidas descritivas para a frequência cardíaca dos atletas estudados nas três posições de jogo (armador, ala e pivô, respectivamente), segundo os tipos de fundamentos da modalidade, são apresentadas nas tabelas e figuras de 1 a 3. Identifica-se inicialmente (tabela 1 e figura 1) que, nos armadores, os menores valores da FC ocorreram em SR, DA, BAND e LL, seguidos em níveis elevados, em PB, JUMP e RO. Em relação à FC máxima, verifica-se que, excluindo RD, todos os demais responderam com valor igual ou superior a 200 bpm. Em termos de amplitude total, nota-se que, em PB e RO, está localizada a maior homogeneidade de batimentos.

A mediana mostra que metade das mensurações avaliadas nos armadores responderam com FC igual ou superior a 166 bpm em qualquer dos tipos de fundamentos estudados. Quanto a um padrão de centralidade da FC, a média dos valores obtidos nos dez gestos aponta que, do total, oito (SR, DB, DA, DVMD, BAND, JUMP, RD e RO) localizam-se em torno de 180 bpm, estando acima apenas PB e abaixo, LL. Em relação aos intervalos de confiança, destacam-se PB, com limites elevados, em contraponto aos demais fundamentos e LL, por possuir valores mais baixos.

Seguindo o mesmo raciocínio aplicado à posição anterior, a tabela 2 e figura 2 apontam para os dados referentes durante a realização dos diferentes tipos de fundamentos pelos alas: verifica-se aí, primeiramente, em relação aos valores mínimos da FC, igualdade em quatro ações (SR, PB, DVMD e JUMP), ou seja, 129 bpm, em outras três (BAND, LL e RD) muita proximidade com estes. Para os escores máximos, registra-se que todos os gestos

desportivos estudados localizam-se acima dos 204 bpm, destacando SR, DVMD e BAND com FC bem próxima aos 220 bpm.

Ao prescrutar distribuição percentilar, percebe-se que em todos os tipos de fundamentos o comportamento ocorre de maneira semelhante na evolução dos dados sem que aconteçam alterações acentuadas, com valores mais elevados a partir de P50 para SR e RD. Ainda nesse sentido, a mediana mostra que metade das mensurações avaliadas nos alas responderam com FC igual ou superior a 169 bpm em qualquer movimento; situação que se revela sensivelmente superior ao encontrado, nesta mesma medida, nos armadores. Nota-se também, quanto à amplitude total, que os batimentos dos alas possuem, na maioria dos tipos de fundamentos, razoável variabilidade, a qual situa-se na faixa de 76 a 90 bpm.

Os valores médios apontam que na maior parte dos gestos, a FC localiza-se acima de 175,5 bpm, com predomínio de respostas mais altas em DA, BAND e RO. A propósito dos limites inferior e superior para a média, detecta-se, no primeiro, que o predomínio dos dados coletados situa-se em torno de 170 bpm e no segundo, com exceção de RO, todos permanecem próximos a 180 bpm.

Os dados coletados sobre a posição dos pivôs foram dispostos na tabela 3 e figura 3, em que, seguindo a mesma direção das anteriores, nota-se de imediato a não execução do DA.

Quanto à flutuação dos bpm, verifica-se, entre os valores mínimos observados, grande oscilação: de um lado DB, BAND e RD e do outro PB, JUMP e LL. Quanto aos máximos, excluindo-se DVMD, os demais localizam-se próximos, com números acima dos 207 bpm. Ainda nesse sentido, os valores médios mostram pequena variação entre os gestos, pois, do total, a maioria apresenta respostas situadas em torno da faixa de 170 a 185 bpm, exceto DVMD, situando-se abaixo e PB, acima deste patamar. A amplitude total revela comportamento heterogêneo da FC, com especial atenção a RD, a qual expressa maior oscilação (115 bpm) numericamente superior aos demais gestos característicos da modalidade, tanto nesta posição quanto nas demais.

Nota-se que os limites de confiança inferior da média, com exceção de DB, DVMD e RD, localizam-se em torno de 170 a 175 bpm, enquanto que no plano superior, excluindo PB e DB, todos os demais centram-se ao redor de 175 a 185 bpm.

4 - DISCUSSÃO

Os esportes praticados com bola, tendencialmente podem ser caracterizados como atividades intermitentes, com constantes movimentações de elevada intensidade para períodos de recuperação e vice-versa. O basquetebol situa-se neste padrão de comportamento, pois, conforme dados aqui apresentados, indica ocorrência de grande variabilidade no comportamento da FC durante a realização dos diferentes tipos de fundamentos, tanto analisados no interior da posição quanto entre as mesmas. Mostra-se, com isso, o dinamismo das ações durante as disputas, valendo lembrar que, em partidas de basquetebol, os fundamentos não ocorrem de forma isolada e sim em sucessão muito dinâmica, levando à necessidade de os atletas estarem aptos, sob aspecto funcional, a receberem estímulos no decorrer do jogo em alta intensidade, superando, em alguns momentos, o patamar limite.

Assim, ao analisar os resultados medianos e procurando classificá-los segundo zonas de intensidade (Zakharov, 1992), verifica-se desigualdade entre as posições, pois os armadores apresentam estímulos, com excessão do LL, todos acima de 180 bpm situando-se na zona anaeróbica glicolítica. Os alas comportam-se predominantemente na posição mista (aeróbica/anaeróbica), pois a maior parte das respostas cardíacas concentram-se entre 160 e 180 bpm. Já os pivôs apresentam metade de seus resultados em semelhança aos armadores e a outra, aos alas: percebe-se, assim, de imediato, que tais posições merecem particularidade e a especificidade dentro da elaboração e execução do treinamento, principalmente na fase competitiva.

Em confronto com outros estudos, tais resultados situam-se superiores em todas as posições aos encontrados por Naughton, Carlson (1990), em média 159 bpm, ao analisarem 52 crianças de 9 a 13 anos, que se exercitavam em treinamento e competições de basquetebol. Já os relatados por McInnes *et al* (1995) apontam valores entre 168 e 180 bpm, semelhantes aos alas, porém inferiores aos armadores, e a parte dos fundamentos executados pelos pivôs e diferentemente aos encontrados por Higgs *et al* (1982), que se assemelham a estes últimos, com valores em média acima de 183 bpm.

Em outra direção, interessante resultado deste estudo volta-se aos valores extremos, estes constituem parâmetro importante no contexto do

treinamento desportivo, por representar a carga mínima e máxima a ser repassada aos atletas durante períodos de treino. Quanto ao primeiro, apesar dos valores centrais mostrarem cargas com intensidade entre 160 e 190 bpm, nota-se, pelo mínimo, que trabalhos no patamar aeróbico (até 140 bpm) devem ser estimulados. De fato, conforme dados da literatura (Fox, Mathews, 1986), em trabalhos intermitentes, torna-se importante que o atleta possua valores consideráveis do componente aeróbico para que nos momentos de baixa intensidade a ressíntese dos estoques energéticos seja feita de maneira rápida e eficiente, assim como na remoção e utilização do lactato.

Por outro lado, o patamar máximo mostra que valores de elevada intensidade ocorrem - armadores 209 bpm, alas 219 bpm e pivôs 213 bpm, e que, na maioria dos tipos de fundamentos executados nas três posições, situam-se acima de 204 bpm, valor este considerado por vários autores para a faixa etária aqui estudada, como limite a ser atingido como processo de segurança pelo sistema cárdio-circulatório (Astrand, Rodhal, 1980), apontando, neste caso, para percentuais de intensidade na ordem de 102,4%, 107,3% e 104,4%, respectivamente. Neste sentido, alguns estudos apontam que, além dos deslocamentos rápidos e dinâmicos executados em quadra pelos atletas, a realização de movimentos vigorosos dos braços, principalmente acima da cabeça, como encontrado no basquetebol - jump, rebote ofensivo e defensivo - determinam aumento do tônus simpático e conseqüentemente da FC (Hurley *et al.*, 1984).

Apesar da fluidez de ações dinâmicas e acíclicas na qual é desenvolvido o jogo de basquetebol, dentre todos os gestos desportivos estudados, a execução do Lance Livre merece consideração especial, pois trata-se de movimento característico da modalidade: diferencia-se dos demais principalmente por ser executado sem deslocamento. Devido a esta particularidade, alguns estudos têm procurado obter maiores conhecimentos a respeito, pois nos momentos finais e decisivos de várias partidas sua participação é importante. Southard *et al* (1989) procuraram controlar o comportamento da FC e determinar o efeito de duas condições de execução no acerto do Lance Livre em treinamento: uma denominada ritual, onde os atletas tinham tempo determinado para efetuar o gesto e outra, sem delimitação de tempo. Apesar da correlação parcial entre os dois comportamentos, a duração mostrou-se crucial no sucesso do arremesso, sendo que,

apesar que não haver significante diferença entre as duas condições na FC, a ritual mostrou-se mais elevada. Percebe-se que, em relação às medidas descritivas aqui apresentadas, os armadores diferem sensivelmente, para menos, de alas e pivôs nos valores mínimos e médios, sendo que, nestes últimos, seu comportamento é semelhante ao relatado por Ramsey *et al* (1970) de 170 bpm, encontrado em universitários durante períodos de pausa no basquetebol, entre os quais incluem faltas, pedidos de tempo e arremessos de lance livre.

5 - CONCLUSÃO

Os dados apresentados contribuem a respeito com indicadores quantitativos da intensidade de esforço a que jovens atletas são submetidos durante partidas de basquetebol, cujos resultados das respostas cardíacas indicam estímulos de baixa e alta intensidade nos diferentes tipos de fundamentos nas três posições, servindo de subsídio ao treinamento como carga de trabalho a ser utilizada, considerando principalmente a fase estudada do campeonato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, C. G. S. Fisiologia do exercício. In: *Ergometria & Cardiologia Desportiva*. ARAÚJO, Washington B. de, Rio de Janeiro: Medsi, 1986.
- ASTRAND, P. O., RODAHL, K. *Tratado de Fisiologia do Exercício*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARNES, M. El condicionamento físico en básquetbol. *Stadium*. no. 113, out, p. 31-34, 1985.
- BORIN, J.P. *et al*. Intensidade de esforço em atletas de basquetebol, segundo ações de ataque e defesa: estudo a partir de equipe infanto-juvenil do campeonato paulista de 1996. *Revista Paulista de Educação Física* (no prelo).
- BRANDÃO, E. Basquetebol: Caracterização estrutural dos parâmetros de esforço no jovem basquetebolista. *Horizonte*, no. 52, p.135-140, 1996.
- FEDERAÇÃO PAULISTA DE BASQUETEBOL - FPB. As divisões menores. *Basquete*. São Paulo, Ano IV, no. 39, 1995.
- FERREIRA, A. E. X., DE ROSE JR., D. *Basquetebol: Técnicas e Táticas: uma abordagem didático-pedagógica*. São Paulo: EPU, 1987.
- FOX, E., MATHEWS, D. K. *Bases Fisiológicas da Educação Física e dos Desportos*. 3 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- GUEDES, D. P., GUEDES, J. E. R. P. *Exercício Físico na Promoção da Saúde*. Londrina: Midiograf, 1995.
- HEGEDUS, J. Principios a tener en cuenta en relación a la especificidad del entrenamiento. *Stadium*. no. 124, p. 13-21, 1987.
- HIGGS, S.L., RIDDELL, J., BARR, D. The importance of VO₂ máx. in performance of a basketball game-simulated work task (abstract). *Canadian Journal of Applied Sports Science*. no. 07, p.237, 1982.
- HURLEY, B.F.; SEALS, D.R.; EHSANI, A.A. Effects of high-intensity strength training on cardiovascular function. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. v.16, p. 482-488, 1984.
- JONES, E. *dBase III: guia do usuário*. São Paulo: McGraw Hill, 1986.
- KERR, F.B. An investigation of the relationship between the cardiac cost during a basketball game and the performance of selected basketball skills apud McINNES, S.E. *et al*. The physiological load imposed on basketball players during competition. *Journal of Sports Science*. n. 13, 1995, p. 387-397.
- KISS, M. A. P. D. *Avaliação em Educação Física: aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole, 1987.
- LEBRE, E. Avaliação da intensidade do esforço na ginástica rítmica desportiva. In: BENTO, J., MARQUES, A. *Desporto, Saúde, Bem-Estar*. Lisboa: Actas, p. 291-303, 1991.
- MATVEEV, L. P. *Preparação Desportiva*. Londrina: CID, 1996. 188p.
- McARDLE, W.D., MAGEL, J.R., KYVALLOS, L.D.. Aerobic capacity, heart rate and stimated energy cost during women's competitive basketball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. v. 42, no. 02, p.178-186, 1971.
- McINNES, S.E. *et al*. The physiological load imposed on basketball players during competition. *Journal of Sports Sciences*. no. 13, p. 387-397, 1995.

- MONTEIRO, W. D. Aspectos fisiológicos e metodológicos do condicionamento físico na promoção da saúde. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. v.01, no. 03, p. 44-58, 1996.
- NAUGHTON, G., CARLSON, J. Intensity of sports participation in circumpubertal children. *Pediatric Exercise Science*. v.02, p.57-64, 1990.
- PADOVANI, C. R. *Estatística na Metodologia da Investigação Científica*. Botucatu: UNESP, 1995.
- PAULA, R. S. *Basquete: metodologia de ensino*. Rio de Janeiro: Sprint, 1994.
- PEREIRA, M. G. *Epidemiologia: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.
- POMPEU, F. A.M.S. Monitores de frequência cardíaca: validade e objetividade de diferentes marcas e modelos de monitores de frequência cardíaca com transmissores de tórax. *Revista de Educação Física*. no. 122, p. 09-12, 1995.
- RAMSEY, J.D. *et al.* Heart rate recovery during a college basketball game. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. v. 41, no. 04, dez, p.528-535, 1970.
- REIS, V. Capacidade de esforço, crescimento e treino: A capacidade de esforço dos jovens e sua evolução com os processos de crescimento e treino desportivo. *Horizonte*, no. 72, p. 215-218, 1993.
- REISNE, T. *Excel para Windows - Versão 5.0*. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- SOUTHARD, D., MIRACLE, A., LANDWER, G. Ritual and free-throw shooting in basketball. *Journal of Sports Sciences*. n.7, p. 163-173, 1989.
- VOGEL, J. A., JONES, B. H., ROCK, P. B. Considerações ambientais no teste de esforço e treinamento. In: *Prova de Esforço e Prescrição de Exercício*. American College of Sports Medicine. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.
- ZAKHAROV, A. *Ciência do Treinamento Desportivo*. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992.

ABSTRACT: When elaborating and controlling a program of sportive practice, it is necessary to acquire information in the most detailed way of such sport. In this context, a relevant point among others, leads to the intensity of effort that the sportive teenagers are being put through. Thus, the present work, which is part of a bigger project of development, had as its aim to observe the variability of heartbeats responses of the athletes (15-year-old), during the fulfillment of the fundamentals of the basketball in five games of the classification phase of the male "Paulista" Championship. From a descriptive observational perspective, data were collected with the twelve players of "22 de Agosto Club" / Araraquara, Brazil. In order to register heartbeats, it was used a frequencimeter (Polar Sport Tester ®) and, to the analysis of the move in court in moments when the players were with the ball, a video camera was utilized. The collected information was kept in a data base which produced in a descriptive way, centrality and dispersion measurements, presented through graphics and tables. The results show these variations behaviour and meaning according to characteristic gestures of the modality and athlete position, pointing to a large range of variability among the positions, as well as the stimuli in the low and the high intensity.

A SOCIEDADE DO ESPETÁCULO - RESUMO DAS IDÉIAS PRINCIPAIS DE GUY DEBORD (1997)

Jeferson José Moebus Retondar¹

UNITERMOS: Sociedade do Espetáculo; Imagem; Alienação; Representação.

RESUMO: A reflexão de Guy Debord (1997), autor comumente trabalhado na Ciência Política, nos ajuda a pensar a contemporaneidade ou modernidade sobre o prisma das relações de poder virtual, isto é, do poder através das imagens. A Educação Física ao trabalhar com variadas formas de manifestações corporais necessita, a meu ver, situar-se dentro dessa reflexão para melhor poder compreender e distinguir uma prática real (direta) de uma espetacular (fantástica).

ABSTRACT: The Guy Debord's reflection (1997), a well known writer from the political science, can help us to comprehend the contemporary and the modernity on the virtual power relations focus, namely, through the images power. The Physical Education, when it works with corporal demonstrations needs, in my point of view, be inside of this kind of reflection to comprehend and discern better between a real experience and a spectacle one.

Guy Debord (1997) inicia suas reflexões acerca da "Sociedade do espetáculo", dizendo-nos que a palavra de ordem da modernidade ou, para muitos, pós-modernidade radica-se na idéia de que a imagem tornou-se a expressão lídima da verdade, em detrimento da coisa em si mesmo, isto é, da realidade construída socialmente no embate de forças antagônicas. Ou seja, a vida tornou-se representação do vivido (espetáculo), emoldurado em diversas formas e com tinturas próprias daquilo que é efêmero, aparência ilusória, porém, necessária à contraposição de uma vida vivida diretamente, isto é, construída através da práxis realizadora.

Nesse sentido, a realidade, como representação em contraposição à ação, torna-se mero objeto de contemplação. Contemplação não no sentido de olhar devagar para se ver melhor, mas, antes, de olhar aquilo que já está dado como pronto, acabado. Ou seja, o espetacular desta visão ou contemplação passiva é que a vida apresenta-se na sua força como movimento autônomo daquilo que não tem vida.

Se a divisão social e sexual do trabalho é uma construção sócio-histórica, há que se dizer também que a modernidade cria um novo tipo de divisão, a saber, a divisão intelectual do mundo entre cons-

ciência de separação e consciência de unificação. Assim, o espetacular na sociedade do espetáculo é que a consciência de si, do mundo e dos outros tem necessariamente que passar pela mediação de imagens, construindo assim uma visão de mundo que se objetivou na própria imagem da imagem.

Decorre que o espetáculo não é um suplemento do mundo real, mas, antes, apresenta-se como resultado, e o projeto do modo de produção dominante, que se reproduz através da inversão da própria idéia do real, onde o real é aquilo que se espetaculariza e, por espetacularizar-se, legitima a própria realidade do espetáculo. Assim como a alegoria da caverna de Platão, mostra-nos que a verdade não são sombras apreendidas pela dimensão sensível, mas construção inteligível para além das aparências. A sociedade do espetáculo transforma as sombras como possível de ser apreendida de forma sensível e inteligível pela própria predominância de sua construção sedutora, isto é, como desviadora da atenção de alguém ou alguma coisa.

O espetáculo universaliza-se como verdade absoluta. É a nova religião da cultura tecnológica do capitalismo global. Ele é fim em si mesmo. Ele se fundamenta no permanente percurso que jamais

¹ Prof. de Educação Física da UERJ e acadêmico de Ciências Sociais - IFCS-UFRJ.

atinge outra finalidade que não o próprio deleite do percorrer, tal qual o cachorro que roda em torno de si para morder o rabo de felicidade pela chegada de seu dono. O capitalismo pauta-se, em grande medida, na construção e manutenção de uma sociedade carente, isto é, de uma necessidade universal em consumir, em ter cada vez mais para ser cada vez melhor. A fase atual remete ao deslocamento do sentido do ter para o parecer, isto é, não basta mais adquirir. É preciso que essa aquisição seja vista, compartilhada, objeto de desejo coletivo de uma necessidade narcísica de individualização.

É nesse sentido que o real apresenta-se como aparência, e, como tal, serializa-se em verdades acumuladas tornando-se inquestionável a imagem. A fragmentação do corpo humano não se dá mais somente na esfera de corpo e mente, mas sofisticaliza-se em corpo-mente-visão. O homem moderno é aquele que vê; aquele que olha o real não para descobri-lo, para criá-lo, mas para reforçar a própria miopia do ato de ver. Funda-se na modernidade o homem tricotômico.

Com isso, a distorção aparece como compreensão: o aparente como real e a inconsciência na mudança, prática das condições fundamentais da própria existência.

O trabalhador não está mais alienado daquilo que ele produziu, isto é, da coisa, mas do próprio processo de construção da coisa e pela própria coisa que vive mais do que ele mesmo. Toda ação desconstrutora desta realidade é negada sob a forma do espetáculo. O tempo livre dos lazeres, longe de ser um "Direito à preguiça", como dizia Lafargue, é antes um tempo de perversão do fundamento lúdico na sua instrumentalização do quê, como e porquê fazer. Assim, espetaculariza-se o lazer que cria a falsa idéia de promover a integração dos indivíduos pelo trabalho em conjunto que não tem nada a ver com trabalho coletivo. A multidão caminha; a massa de indivíduos solitários se esbarram, falam o essencial estandardizado e caminham na direção do recomeço. Hipertrofia-se o espaço privado, esvazia-se de sentidos o espaço público. Parece-me que a frase lapidar de Nietzsche se apresenta com toda força nesse momento: "o vizinho é sempre vizinho do outro vizinho... e assim caminha a humanidade..."

O espetáculo é, em outros termos, a fabricação concreta da profunda alienação do qual o homem moderno encontra-se mergulhado. A produção do homem como ente separado, de vida própria, apa-

rece cada vez mais para ele como idéia de sua própria produção, mas ele se separa de si mesmo, dos objetos e dos outros. O real transforma-se em hiper-real, portanto, imagem sedutora de espectadores sedentos de consumirem e serem consumidos pelo próprio ato de liberdade consumidora.

Nesse sentido, não fica difícil compreender a idéia de que não é mais o governo ou o Estado quem governa o país, mas sim a sociedade, isto é, o acúmulo de representações que se faz do real. A mídia desempenha um papel social fundamental nessa nova sociedade, qual seja, a de criadora virtual de realidades que possibilita a mobilidade social. Ou seja, a globalização como força de expansão do capitalismo não só conquistou o espaço planetário, mas também o extra-planetário. E parece-me que é nesta nova realidade que a sociedade de espetáculo assume a sua maior força.

A independência da mercadoria na sociedade do espetáculo estendeu-se ao conjunto da economia, de tal forma que a mudança do mundo sobre as bases econômicas produziu um mundo voltado somente para a economia. Daí a fragmentação, a alienação em alta escala, isto é, alienação do indivíduo e da mercadoria recebida por ele. À medida que o indivíduo encontra-se separado das forças produtivas, faz-se mister que a dominação da ciência também se fragmente para dar conta da própria justificativa dos estilhaços, dos fragmentos que circulam socialmente.

Na acumulação primitiva do capital, o indivíduo transformou-se em operário, aquele que recebe o mínimo necessário para a subsistência: destituído de espaço para o lúdico, para as artes, para a valorização de sua própria humanidade. A sociedade do espetáculo cria ficcionalmente o indivíduo moderno humanizado: aquele chamado de consumidor. Sua liberdade radica no "ir às compras"; em ser livre para consumir o que bem lhe convier; de preferência mercadorias que de alguma forma reforcem a sua própria "humanização". Com isso naturaliza-se socialmente a negação da própria humanidade do homem em face das leis do mercado, mercado ficcional onde a mercadoria é aparência, é mera ilusão.

O produto tem de ser vendido a qualquer custo. Seja ele menos funcional ou totalmente simbólico, não basta identificá-lo é preciso reverenciá-lo; afirmá-lo com toda sua força sedutora, de encantamento.

Nesse sentido, o papel de um partido político na sociedade de massas ou do espetáculo suscita estratégias que levem em conta a lógica do mercado, pois, se não o fizer, este tem grandes chances em sucumbir, isto é, não convencerá o mercado consumidor. Já que a persuasão, na sociedade de massas, é o motor do poder de impor, é preciso seduzir (desviar do rumo): o poder passa pela sedução, pelo encantamento; é o poder virtual que sustenta a sociedade. Portanto, na sociedade do espetáculo a estética torna-se tema de primeira grandeza. Desprezar a estética do poder é desconhecer, na sua profundidade, a eficiência da sedução espetacular.

A liberdade do indivíduo passa pela consciência de seu desejo e o desejo de sua consciência, onde, no campo da vida e marcadamente nas relações de trabalho, o trabalhador tenha a posse de todo o processo no qual se encontra envolvido, ao contrário da sociedade do espetáculo, onde a mercadoria ganha vida, falando por si própria, num mundo que ela mesma criou.

A imagem de um quebra-cabeças montado provavelmente ilustre muito bem a sociedade do espetáculo. Um conjunto de peças, isoladas entre si, que se mantêm coeso, estruturando a forma global. Ou seja, um conjunto de fragmentos que dá a idéia de unidade e é unitária, só que uma unidade mostrada dividida, como seu inverso também é verdadeiro.

A burocratização de alguns países industriais sustenta também a espetacularização social. "Se cada chinês tem de aprender Mao e, assim, tornar-se Mao, é porque não há outra coisa para ser. Onde o espetacular concentrado domina, a polícia também domina"(Debord, 1997, p.43). Significa dizer que pensar contemporaneamente é assumir as possibilidades de mudanças de pontos de vistas e estratégias de luta em face de uma sociedade que se modifica com extrema velocidade.

O fundamentalista (transita entre o maniqueísmo do bem e do mal) pode acreditar, por exemplo, que a radicalização da democracia passa necessariamente quando um novo grupo assumir o poder e com isso conseguir dominar. A história tem mostrado que a realidade não é tão simples assim; não basta substituir uns pelos outros. É preciso construir os sentidos desta substituição ou revolução e que nada garante que será absorvido por todos. Paulo Freire atenta em sua "Pedagogia do Oprimido" para o fato de que é preciso trabalhar o oprimido para que não se torne um revolucionário,

o fundador de uma nova sociedade tão somente para assumir o papel contrário àquele que estava assumindo: o de opressor. Pois, se assim não for feito, a lógica espetacular da alienação do diverso mudaria apenas de mãos. É preciso que se discuta com tanto afinco quanto se discute o papel do Estado e da propriedade privada, os problemas de ordem que escapam a uma análise entre ricos e pobres, como, por exemplo, o tema da violência, das trocas, do narcotráfico, temas que têm de ser politizados à medida que fazem parte da agenda pública e dessa nova ordem mundial.

Segundo Debord (1977), são utópicas todas as intenções que se dizem revolucionárias, transformadoras quando rejeitam a própria história, isto é, a luta real em curso que está para além de uma sociedade imutável e feliz. A propósito: "A fusão do conhecimento e da ação precisa realizar-se na própria luta histórica, de tal modo que cada um desses termos coloque no outro a garantia de sua verdade" (Debord, 1977, p.59).

No âmbito da Internacional foram tratadas muitas idéias e estratégias para a salvação do mundo. Sem dúvida que as idéias é que sustentam os fatos ou vice-versa. Entretanto, quando as idéias abandonam o terreno histórico, supondo que as formas de passagem da idéia para a ação já estão prontas previamente e não vão varair mais, torna-se profético o que deveria ser científico.

Por exemplo, em relação à abertura da China para a privatização de alguns setores, forçada pelas práticas no mundo globalizado, condições que se não forem levadas em conta (as rápidas mudanças do mundo atual) acabam-se transformando de uma análise rigorosa em quimeras abstratas. Pois poderíamos perguntar: a China, em função de se abrir para o mercado, deixou de ser Socialista?

Não é possível pensar o mundo hoje sem levar em conta a globalização e a velocidade com que esta faz operar mudanças na sociedade.

Dito de outra maneira, a experiência soviética segundo Debord (1997), mostrou-nos que a burocracia estatal criou uma nova dominação de classe; criou um capitalismo de Estado mediante a manutenção do poder através da economia, isto é, da relação trabalho-mercadoria. A burocracia estatal não é a superação da sociedade do espetáculo, mas, antes, uma versão singela da dominação capitalista. Só quando o movimento do operário for seu próprio produto, e o produto ser o produtor encarnado como fim, só nesse sentido, a negação espetacular da vida poderá ser negada.

Nesse sentido, a organização revolucionária tem como perspectiva a criação de uma nova ordem no mundo e não a reprodução em escala variada da fragmentação e da hierarquização da própria sociedade dominante. Ou seja, a teoria como movimento do fazer humano deve ganhar força e ser reconhecida e vivida intensamente pelas massas. Em outros termos, a teoria revolucionária não pode ser representação revolucionária sob pena de espetacularizar-se.

Refletir sobre a história é refletir sobre o poder. Se as sociedades nômades e agrárias estavam ligadas ao tempo mítico e sazonal, a passagem da dominação monárquica para a burguesa funda um outro tempo, o tempo do trabalho que, pela primeira vez, está liberado do tempo cíclico, tornando-se um valor. O tempo cíclico sustentava, em grande medida, o tempo histórico vivido pelos indivíduos e grupos. Já o tempo irreversível da produção elimina socialmente o tempo vivido. "Assim, a burguesia mostrou e impôs à sociedade um tempo histórico irreversível, mas lhe recusa o uso desse tempo" (Debord, 1977, p.99).

A irreversibilidade do tempo está marcado pelo tempo do mercado mundial, o tempo do consumo e das trocas incessantes de e entre mercadorias. Nesse sentido, o tempo oficial, que se apresenta geral à sociedade, na realidade não passa de um mero tempo particular.

No tempo da produção, o tempo mercadoria é infinito. Se o tempo cíclico das sociedades antigas estava pautado no trabalho real dessas sociedades, que o remetia a uma "ilusão imóvel", pois, vivido realmente, o tempo espetacular é o tempo da realidade que se transforma com velocidade absurda, pois vive-o ilusoriamente. Se o trabalho alienado domina o trabalho concreto, no tempo espetacular o passado aprisiona o presente, criando o mascaramento do próprio tempo.

A publicidade luta contra a perecibilidade da vida humana. É preciso convencer os indivíduos que é proibido envelhecer, já que o tempo torna-se uma alienação espacial, pois separa o sujeito do seu próprio tempo. O projeto de ruptura com a sociedade do espetáculo passa pela desconstrução da idéia

de tempo, isto é, pela supressão de tudo que é exterior, no sentido de existência independente do indivíduo.

Debord (1977) nos diz que a luta permanente entre a tradição e a inovação, que é o motor do desenvolvimento da cultura das sociedades históricas, só pode se dar através da inovação constante. À medida que a cultura tornou-se mercadoria, ela deve assumir sua condição com toda a força na sociedade espetacular.

Diante de tal situação, igualam-se por um lado o desespero crítico não dialético e o falso otimismo publicitário. Ambos como materialização do pensamento submisso, onde a verdade dessa sociedade é sua própria negação. Ou seja, os homens arranjados e interiorizados como mero espectadores da vida negam suas próprias vidas à medida que não vivem os acontecimentos, ou melhor, não vivem a vida como possibilidade de acontecimento, de construção.

Não é possível conceber uma sociedade de classes sem ideologia. Entretanto, a ideologia não é um mero adorno das sociedades, mas realidade concreta que, na sua deformação da própria sociedade, orienta e determina os homens a agirem. Significa dizer que na sociedade moderna o espetáculo é a ideologia por excelência, sua força radica-se fundamentalmente em separar o homem do próprio homem através da criação imaginária de "relacionamento humano", este, mediado por coisas e formas. A sociedade é virtual, tal qual o poder que nela se dissemina e se enraíza microscopicamente. Negar as condições objetivas e históricas da globalidade do capitalismo é negar qualquer possibilidade concreta de transformação da sociedade do espetáculo, tornando toda empreitada "bem intencionada" uma nova forma de espetacularização da vida vivida como representação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

DEBORD, G. (1977). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro : Contraponto.

DESENVOLVIMENTO NA REALIDADE EDUCACIONAL E NO PENSAMENTO EDUCACIONAL DAS NAÇÕES INDUSTRIAIS OCIDENTAIS DESENVOLVIDAS, COM ÊNFASE ESPECIAL NA SITUAÇÃO ALEMÃ¹

Prof. Dr. Albert Ilien²

A TEORIA EDUCACIONAL CLÁSSICA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XVIII

A tradicional teoria da educação, tal como foi desenvolvida na metade do século XVIII em sua forma “clássica”, foi baseada em modelos filosóficos. Poder-se-ia dizer que ela surgiu forçosamente a partir de preceitos da filosofia. Como exemplo para o fato pode ser citada a filosofia social de Jean-Jacques Rousseau, a filosofia moral de Immanuel Kant ou a filosofia cultural de Wilhelm von Humboldt.

Aos preceitos filosóficos correspondia uma visão de homem também filosófico. Os propósitos da educação eram estabelecer na prática a idéia de educação de acordo com a visão de homem filosófico. Aos pressupostos antropológicos, através dos quais a idéia de educação foi justificada, pertenciam decisivamente visões sobre “humanidade” e “razão”, que se pode relacionar com o conceito de “razão humana”. A educação pressupunha *em cada indivíduo* que a razão humana lhe era inata. A razão, pois, uma vez atribuída a toda humanidade, tinha de ser pensada universalmente.

Às idéias filosóficas correspondiam, na época visões de mundo de grupos de pessoas esclarecidas, conforme pode ser confirmado nos movimentos de liberdade e de independência nos Estados Unidos e na França. Mas que a Revolução Francesa também tenha trazido consigo o terror, levou à consciência, especialmente na Alemanha, a necessidade de educação, a fim de proporcionar, por um prazo mais

longo, a propaganda “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” entre os homens. Evidentemente, existem aí importantes diferenças: se a humanidade era para ser vista no indivíduo primordialmente na sua razão comportamental (como em Kant), ou no seu potencial de compaixão (como em Rousseau), ou no seu potencial estético (como em Schiller), ou para que o mesmo pudesse tornar-se parte de um todo histórico e racional (como mais tarde em Hegel e Marx).

Com relação à educação, em função disso, surgiram evidentemente conseqüências importantes: quais habilidades deveriam ser estimuladas (por exemplo: pensamento, moral, criatividade ou conhecimento político), e como elas deveriam ser estimuladas (por exemplo: através de uma disciplina rigorosa, de exigência efetiva ou de apoio afetivo)? Importante, em todas essas variantes, era que a razão humana ilimitada fosse incorporada em cada indivíduo de acordo com um determinado propósito, através do que cada um é qualificado como membro criativo de uma humanidade racional abrangente.

Sob ponto de vista da história humana, a filosofia educacional “clássica”, com seus mais de 200 anos de idade, trabalhava, pois, com um amplo espectro de variantes, apresentando entre si visões diferenciadas que, em parte, levaram a práticas educacionais antagônicas. Mesmo assim, todas estavam agrupadas em torno de um núcleo antropológico comum de uma razão humana. Esta tinha uma dimensão crítico-social, como exemplarmente encontrado em Rousseau. Assim sendo, as relações dos movimentos sociais dificultam ao indivíduo o desenvolvimento do potencial racional que lhe é

¹ Texto da palestra de abertura do XI CONBRACE e que não pôde ser publicado na íntegra nos Anais. Responsabilidade da Tradução é da Profa. Ina Emmel do Departamento de Letras da UFSC.

² Professor da Universidade de Hannover, Alemanha

inato. À medida que o ser individual é impedido no seu desenvolvimento racional, também a humanidade, em sua totalidade, não pode desenvolver-se racionalmente.

De acordo com isso, o avanço para a humanização só podia ser pensado em termos de educação de cada pessoa individualmente. Cada pessoa deveria ser educada, mas cada pessoa também poderia ser educada. Se a educação fosse organizada pública e socialmente, e se fosse institucionalizada, então deveria alcançar também cada educando individualmente. O veículo da educação seria a interação pessoal entre o educador e o educando. O grande projeto político-social da evolução para a humanização só se concretizaria através de infinitas interações efetivas entre educadores e educandos.

Nesta perspectiva, a educação tem como tarefa colocar-se ao lado da razão humana em cada ser individual. Na verdade, esta razão seria "dada", de início, apenas virtualmente ou potencialmente. Desse modo, a educação apresenta uma ação utópica consciente em relação ao futuro. A imagem, a partir da qual a educação desenvolve a realidade a ser vivenciada, necessariamente carrega traços idealizados. Ela vive em consenso com uma humanidade futura mais racional.

Pela educação, a predisposição para a razão deve ser ativada e estimulada em cada ser em formação. Assim, cada educador deve incorporar pessoalmente essa visão otimista de Ser Humano, para que a mesma possa ser percebida/experimentada pelo educando: a humanidade de uma sociedade futura melhor deve ser percebida desde logo pelos educandos, através das suas relações de vida. Desse modo, o consenso não deve ser só utópico, mas sim, ser verdadeiramente experienciável. Com Ernst Bloch poder-se-ia dizer: o ainda-não deve surgir no já-agora.

O PROBLEMA UTÓPICO DA EDUCAÇÃO

Atrás desse consenso da educação com a humanidade do futuro e o consenso do educador com o humano do educando, está o dissenso em relação a tudo que dificulta uma sociedade real existente de poder tornar-se, no futuro, uma possível sociedade mais racional e mais moral.

Evidentemente, esse dissenso também possui um efeito pedagógico interno, pois a pedagogia moralmente exigente sempre se volta contra uma pedagogia somente funcionalista, ou seja, aquela que se conforma com a adaptação dos educandos às formas sociais vigentes, enfatizando simplesmente uma mera transmissão de conhecimento, com forte orientação para a concorrência e estímulo à elite, e que é, também, fortemente definida pelo selecionamento.

Na perspectiva do século XX, observa-se o quanto os pensadores de outrora enfatizaram, nas concepções "clássicas", o dissenso dos pedagogos para com tantos outros fatores sociais. O problema subjacente da utopia não se colocava para eles de modo tão destacado como ele se colocaria hoje em dia. Kant, por exemplo, queria tirar os pais e os príncipes da educação escolar e destiná-la, preferencialmente, aos filósofos (posto que pensassem similarmente a ele).

Ele não acreditava que com isso a pedagogia pudesse assumir demasiadamente o papel de ser contrária à sociedade: com alta sobrecarga psíquica dos pedagogos, que seriam pressionados a ocupar o papel de profetas solitários. Ele também não concebia que a pedagogia pudesse vir a se dividir em uma linha "utópica" e outra, "funcionalista", entre as quais, tanto os grupos sociais em ascensão como os já privilegiados optariam pela pedagogia "funcionalista". Nem tampouco temia que então os educandos, nessa situação "insular", tenderiam a enquadrar a pedagogia "utópica" como sendo cega à realidade e ingênua. Na verdade, Kant estava convencido de que a razão humana era inata a qualquer criança e conseqüentemente acessível (como "lei moral"), de tal modo que uma pedagogia que demandasse razão também se depararia com uma ressonância espontânea, uma capacidade de entusiasmo para com o aprendizado nos educandos. A sua confiança "iluminista" no futuro baseava-se, pois, numa confiança na razão, que parecia solucionar-lhe o problema da utopia de uma educação de reivindicação moral muito elevada. No entanto, o problema da utopia acompanha a pedagogia desde os seus tempos "clássicos", e "o problema utopia" ou os "tempos clássicos" se coloca hoje em bases crítico-iluministas bem mais rigorosas do que na época do então otimismo da razão. A pedagogia, e com ela os pedagogos, necessita de credibilidade em seus objetivos: que esta também tenha validade fora do âmbito pedagógico, que seja justificável filosoficamente e, além disso, que esteja ancorada numa visão de mundo a partir de círculos populacionais

maiores. A pedagogia depende, pois, do potencial utópico daquela sociedade que ela almeja tornar melhor através de sua atividade.

PAULO FREIRE, O PEDAGOGO CLÁSSICO DO SÉCULO XX

O dilema da pedagogia utópica, em contrapartida a uma funcionalista, não teve, no século XX, melhor articulação do que a que foi feita por um brasileiro, cujos efeitos perduram mundialmente, até hoje. Falo, evidentemente, de Paulo Freire. Em meados do século XX, partindo de projetos de educação quase que “clássicos”, talvez a sua obra seja uma das últimas grandes tentativas de traçar uma conexão com o ponto máximo do iluminismo filosófico, modernizando esses projetos, politizando-os e democratizando-os através de ações práticas específicas.

A orientação metodológica para o dia-a-dia experienciado/vivido dos alunos, a supressão de atitudes submissas aos ditames do professor e ao conhecimento estático e, com isso, o estabelecimento de uma relação professor-aluno como sendo uma situação de aprendizagem solidária, tudo isso pode ser entendido como consequência daquilo que eu delineei como sendo a subordinação clássica de uma razão humana, que adquire forma e possibilidade de experiência durante a interação pedagógica. Para Freire, um aspecto é decisivo: um conhecimento que não é realizado/produzido pelo próprio educando/aprendiz não tem validade alguma. “Clássico” me parece nisso também a clara distinção/distanciamento da pedagogia de Freire da pedagogia tradicional. A sua crítica ao “conceito de educação bancária” (“Bankierskonzept”) destaca claramente alguns pontos que haviam se estabelecidos desde o século XIX, nos sistemas de ensino vigentes nas nações industrializadas.

A pedagogia de Freire foi particularmente estudada nas nações industrializadas ocidentais no início da década de 70. Isto vale, em especial, também para a Alemanha, onde, em 1971, surgiu a tradução alemã da obra “Pedagogia do Oprimido”, e, em 1974, as traduções de “Educação como prática da liberdade” e “Pedagogia da Solidariedade”. A pedagogia de Freire combinava particularmente com os trabalhos da reforma na educação de então, que, em muitos aspectos, davam a impressão de um experimento dentro de moldes “clássicos”. Paralelo

a uma forte politização desses trabalhos de reforma da educação, que era determinada por ideologias marxistas, também surgiram teorias de esclarecimento com base na psicanálise, que deveriam superar os vínculos de dependências autoritárias na psique dos próprios educandos.

Na Alemanha Ocidental, nessa época, também foi fundado um novo tipo de escola, a chamada escola global/geral, na qual se procurava um possível aprendizado comum para toda a nova geração, procurando com isto, também, testar uma “des-hierarquização” na relação professor-aluno. A reforma pedagógica da época almejava preparar as bases para uma redistribuição política da riqueza social, em direção a um controle político-democrático das pressões oriundas do crescimento econômico. A reforma “antiautoritária” de 30 anos atrás, também se pronunciava contra o sistema educacional vigente.

Os sistemas educacionais das nações industrializadas com base na crença de crescimento originário no século XIX: funcionalismo e reivindicação de humanização

O sistema educacional das nações industrializadas, constituído desde o século XIX, em suma, baseava-se – a despeito das grandes diferenças nacionais – bem menos em projetos filosóficos do que a uma veiculação de uma “visão de mundo” pela qual ele poderia conquistar grande aceitação em círculos populacionais mais amplos. Essa visão de mundo foi determinada pela noção de crescimento/progresso. Pela noção de crescimento, as nações industrializadas podiam integrar, no seu pensamento educacional e nos seus sistemas educacionais, de forma publicamente fidedigna, elementos funcionalistas e elementos pedagógico-iluministas. Portanto, através dessa noção de crescimento, a reivindicação ao sistema educacional, ou seja, o de transmitir à nova geração o conhecimento *útil*, podia ser relacionada com a idéia de que, através dessa exata noção, poder-se-ia levar adiante um progresso ético-humano da coletividade. Essa orientação ao crescimento, que ainda determinava a consciência de grandes círculos populacionais em meados da década de 70, está perdendo cada vez mais credibilidade pública desde então. Os fatores que decididamente contribuem para isso são: o desemprego em massa nas nações desenvolvidas,

que resulta em uma “nova miséria” (“Neue Armut”), e a ameaça ecológica. Muitas coisas contribuem para o fato de que a noção de crescimento, uma vez “individualizada”, seja transformada em uma orientação de ascensão de indivíduos entendidos como o “isolamento individual”.

Até esta erosão, a qual começou a se manifestar quase imperceptivelmente em meados da década de 70, conforme já foi mencionado, era a noção de crescimento que “solucionava”, já por mais de um século, o problema utópico “clássico” da educação (ou seja, de que forma competência/conhecimento do indivíduo em formação e desenvolvimento moral da coletividade podem ser promovidos) por intermédio de uma fascinante curto circuito lógico: ou seja, ao mesmo tempo em que os homens desenvolvem em conjunto as suas competências e o seu conhecimento (formação escolar: qualificação), e com isso promovem os indivíduos mais bem dotados a elites funcionais (formação escolar: seleção), eles obtêm conhecimento das leis da natureza (ciência), que eles transpõem tecnicamente (tecnologia), para poderem explorá-las economicamente (economia).

Através disso, segundo a crença do crescimento, surge um progresso, que se manifesta como progresso em forma de ganhos de mais posse e tempo livre de todas as pessoas (progresso material), e através disso leva “automaticamente” a relações mais humanas dos homens entre si, ou seja, cada vez mais libertas de forças exteriores (progresso moral ético).

O fascinante, neste curto circuito lógico, é que as pessoas individualmente, na verdade, não precisam mais de tanta moral (serem *mais morais*), tal como os educadores clássicos o exigiam. Formados pela idéia da noção de crescimento, eles podem, ao contrário, permanecer individualmente egoístas e mesmo assim levar adiante um progresso coletivo em termos *humanos*, mesmo que, para todos, haja uma graduação hierárquica temporária segundo privilégios.

Nesse ponto, devo ao menos fazer uma alusão à relação existente entre o nacionalismo e o imperialismo do século XIX e a noção universalista de crescimento. Nas teorias sociais do polonês Zygmunt Baumann (“Moderne und Ambivalenz”), encontrei provas muito interessantes para o fato de que o Estado nacional em formação nacionalista deve parte essencial de sua força propulsora à noção

universalista de crescimento, e que esta noção de crescimento, por sua vez, foi transportada e transformada por ele.

Através da idéia de crescimento, que, dito de um modo mais radical, estabelecia a libertação sociocultural da humanidade das pressões econômicas através de desenvolvimento econômico, permitiu-se, ao longo dos últimos cem anos, associar, em vários planos, reivindicações antagônicas do sistema de formação/educacional.

Em um primeiro plano, apareciam, como sendo compatíveis, o desenvolvimento *de todos* e a *seleção dos mais bem-dotados*; do mesmo modo, compatíveis também eram as *ambições individuais de ascensão com a idéia de bem-comum*. O sistema de formação/educacional se julgava capaz de promover a capacidade de cooperação das novas gerações, paralelamente à necessidade de concorrência. Essa bilateralidade, por sua vez, parece ser necessária a posteriores exigências de cooperação e participação no contexto *democrático*, e com vistas à capacidade de concorrência e no relacionamento com o poder nos campos *econômico e político*.

A crença ideal do sistema de formação deveria comprovar-se principalmente no fato de que ele já legitimava um sistema educacional, que, por si só, era hierarquizado. Assim sendo, as diversas formas de conclusão na formação escolar deveriam, evidentemente, apresentar diferentes pressupostos de ingresso nas carreiras profissionais/sociais posteriores. Em tempos de relativa ocupação plena de tempo e de um otimismo coletivo indiscutível em relação ao futuro, alguém em formação, sem ter ainda obtido um diploma escolar, podia encontrar uma ocupação, através da qual se poderia manter uma existência de forma relativamente boa. Com relação à evolução das gerações, a noção de crescimento partia da idéia de que as gerações mais novas, por princípio, poderiam superar o padrão de vida de seus pais. Caso isso valesse para todos, inclusive para os grupos sociais menos privilegiados, então as diferenças consideráveis em relação aos mais abastados não pesariam mais tanto. Poder-se-ia dizer, a partir da idéia de um gráfico, que: imaginando no eixo horizontal, do tempo, o progresso alcançado numa seqüência de gerações, pode-se ver que esta supera as claras disparidades econômicas e sociais, apresentado no eixo vertical, o das classes sociais. Isso valia como norma nacional e internacional. E com referência à escola, a relativa distribuição de progresso era regulada também por ela, através do processo de seleção.

A noção de crescimento, portanto, possibilitou ao sistema de formação escolar a solução do problema da utopia e, através dele, uma *orientação para o futuro*, no qual o universalismo iluminista, por mais hierarquizado e difuso que fosse, seria preservado.

Desde a metade da década de setenta, o desenvolvimento econômico mundial leva todos ao fenômeno da crise. Enquanto que a globalização econômico-tecnológica atinge os homens, os dirigentes nacionais perdem cada vez mais as suas funções de controle, de modo tal que, diante do desemprego em massa, por exemplo, eles estejam perdendo poderes de intervenção, ao passo que, em relação ao sistema econômico, sua dependência também cresce. Enquanto este crescimento triunfa *economicamente*, a noção de crescimento perde sua credibilidade *social-política*. Mas, com isso, o sistema de formação/educacional também perde sua base de aceitabilidade ideológica. Tira-se dele sua credibilidade ideal, justamente aquela que existia (da promoção exigida pelas elites) na realização universalista, portanto, no pensamento de uma educação para todos.

Com relação ao desenvolvimento desde meados da década de setenta: o fim da ocupação integral e as conseqüências para a educação

Há mais de um quarto de século, a situação nas nações industriais desenvolvidas está mudando radicalmente (e naturalmente não só nestas!), inicialmente, porém, de modo lento. O elemento detonador disto, para que uma situação objetiva de crise também tenha se infiltrado na consciência subjetiva de grandes camadas populacionais, foi o desemprego. Por um lado, este foi causado pelo progresso tecnológico e pelos efeitos da racionalização, e por outro, pela globalização econômica. O desemprego, que na verdade não afeta apenas os desempregados (que na Alemanha representam atualmente aproximadamente 10% da população), mas ameaça um número bem maior de pessoas, reflete-se dentro do sistema educacional.

No plano da política para a educação e cultura, a política estatal se exime cada vez mais da responsabilidade, já que está perdendo terreno no campo econômico, motivado pela redução de coleta de impostos, resultante do desemprego em massa. As conseqüências são as tendências à privatização das

escolas, e estas privatizações reforçam a separação de escolas e dos diferentes modelos de escolas. No âmbito da população como um todo, isso corresponde a uma redução da crença na possibilidade de melhoria das relações humanas e, com ela, reduz-se, também, a confiança nas conseqüências emancipatórias da pedagogia transformadora.

No plano do sistema escolar, as formas ou modelos escolares se separam, formando dois extremos. Por um lado, as escolas elitistas orientadas ao rendimento e à eficiência máxima, para um (pequeno) grupo de “premiados” pela modernização, e por outro, as “escolas do resto” (“Restschulen”, como se diz na Alemanha) para um grupo, igualmente restrito, de perdedores da modernização. Enquanto isso, todas as demais escolas ou modelos de escola do “campo intermediário” tentam se orientar para o nível mais alto e serem enquadradas entre as melhores. A época para a idéia de uma escola global/geral parece, por ora, ter-se esgotado. No campo da formação, o clima parece ter-se tornado mais “áspero”, mas a crise profunda e idealizada de um sistema geral permanece latente, pois pais e pessoas em formação se mostram “dispostos à educação”. A disposição de pais e educandos de se colocarem as próprias exigências pedagógicas surge cada vez menos por motivos de um posicionamento baseado no ideal “clássico” de emancipação, e sim, muito mais, por causa de cálculos frios e sensatos que levam ao próprio crescimento e, respectivamente, à garantia do status individual. O elo entre motivos universais-humanitários e individuais-utilitários, tal como parecia ser possível segundo as noções de crescimento, se quebra aí e tende aos individuais-utilitários.

No plano da relação professor-aluno, acontece subjacente uma crescente sobrecarga, já que se espera do professor valores de troca para o progresso individual e sempre menos estímulos no sentido de uma educação mais exigente. Além disso, cresce a co-responsabilidade dos professores para com o futuro dos alunos, por exemplo, através da importância existencial cada vez maior das provas e notas. Por outro lado, os professores experienciam simultaneamente uma impotência em relação aos fatores extra-escolares, que cada vez mais dominam a situação da escola. A profissão “professor” passa a ser subjetivamente mais árdua. Na Alemanha, por exemplo, muitos professores adoecem antes da aposentadoria. Utiliza-se para tanto uma palavra que dá indícios sobre as conseqüências da modernização: “burn out”.

Diagnósticos atuais: “Nova Intransparência”, “Sociedade de risco” e necessidade para uma razão procedural

Na metade da década de 80, Jürgen Habermas escreveu um livro, cujo título ficou famoso e foi usado como lapidar diagnóstico de época: “Die neue Unübersichtlichkeit”. Nessa obra, ele se ocupa com relacionamentos que se cristalizaram a partir das nações industrializadas desenvolvidas do ocidente. Um dos capítulos bastante polêmico do livro foi intitulado “O fim do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas”. Uma outra obra que se tornou famosa, surgida quase na mesma época, foi a de Ulrich Beck e se chama “Die Risikogesellschaft”. Caso se tentasse achar um denominador comum nas duas obras, este talvez poderia ser formulado da seguinte forma: o desenvolvimento da sociedade todo não só levou a mudanças objetivas, mas estas mudanças também provocaram novas situações problemáticas, de modo que a pressão, para a solução desses problemas, tende a aumentar. Mas um consenso no diagnóstico, no que afinal consistem problemas econômicos, sociais e culturais, e acima de tudo, uma avaliação relativamente consensual sobre como eles poderiam ser solucionados, parece ser hoje menos provável que nunca.

Segundo Beck, a mudança estrutural mais significativa aqui é que a sociedade industrial moderna tenha entrado em uma segunda fase. Se, em relação a esta, existia, desde o início da industrialização, ainda uma “primeira” natureza à disposição, ou seja, aquela que se podia pesquisar, que se podia tornar útil tecnicamente e que se podia explorar, então, agora, na segunda fase da industrialização, persistiria a tarefa social da dominação das relações resultantes da primeira. De certa forma, estas relações se deterioraram na forma de uma “segunda” natureza. Seus riscos deveriam ser refletidos e controlados agora no âmbito de uma nova politização da consciência pública.

À lógica desta argumentação, pode-se agora acrescentar livremente o ponto de vista de Habermas, segundo o qual as utopias da sociedade trabalhadora estariam saturadas. Estas utopias, que encontraram em Karl Marx a sua mais expressiva formulação, tratam da libertação do homem do trabalho pelo trabalho, compreendendo uma mu-

dança de qualidade deste. Também nos modelos estatais sociais de cunho social-democrático mais eficientes, o objetivo era controlar as pressões de uma economia, esta condizente, com suas próprias leis, através de contribuições socio-estatais e amenizar, com isto, suas conseqüências com a massa trabalhadora de tal forma que o progresso possa ser alcançado (em termos de lazer, de bem-estar econômico e de possibilidades de vida em geral) para todos os grupos populacionais. Importante era aqui: que o progresso acontecesse para todos, e que nesse “para todos” continuasse valendo o postulado clássico do iluminismo. A globalização também deixa esse modelo envelhecer. Mesmo assim, o prognóstico não é de todo só ruim.

Onde Beck vê chances de nova ordem de politização no âmbito do público, abre-se, para Habermas, nova possibilidade para a superação dos apegos culturais tradicionais e dos imperativos do mundo de trabalho. O velho sonho de uma razão moral, que poderia unir os homens universalmente, ganha uma nova possibilidade de realização. Nesse aspecto, dois pontos de vista são importantes para Habermas. Por um lado, a razão universalista não pode mais ser justificada, como em Kant, metafísica e substancialmente. Ela é encontrada muito mais naquilo que continua desde sempre subjacente à fala ou linguagem humana. No momento em que eu discuto com alguém argumentativamente, presumo que este seja um parceiro livre e capaz de compreender-me, renunciando a qualquer outra forma de poder que não seja aquela proporcionada pelo melhor argumento. Essa razão humanizada é própria nos discursos onde os sujeitos se entendem com relação às condições e formas de vida em comum. Portanto, ela é em si processual. Poder-se-ia dizer: as formas das relações sociais devem ser arranjadas de tal forma - Habermas chama isso de “lebensweltlich” - que a razão humana possa “acontecer”.

Habermas complementou a sua teoria em alguns aspectos importantes como, por exemplo, com os pressupostos da teoria dos sistemas. Para ele, a libertação de uma razão fundamentalmente universal só é possível através da “dissolução” de orientações tradicionais que, pela sua inquestionabilidade, significam, também, limitações nas trocas universais de argumentos significantes. A “dissolução” dessas orientações tradicionais de tipo

O ataque teórico-sistemático à razão moral e às esperanças pedagógicas em relação a uma humanização da sociedade

A síntese filosófica sócio-teórica de Habermas é uma tentativa de “pegar o boi pelos chifres”, pois a teoria de sistema, do modo como ela é discutida na Alemanha no âmbito teórico, âmbito esse especialmente definido pelo recém-falecido Niklas Luhmann, atreve-se a querer explicar os desenvolvimentos sociais (mencione-se – para a sociedade moderna – destacadamente pela diferenciação de sistemas), mas refuta também categoricamente as idéias de Habermas em relação a uma razão universalmente ilimitada, uma razão que assume a responsabilidade pelo desenvolvimento social.

Para tanto, a teoria de sistema apresenta dois motivos. O primeiro deles, pode-se considerá-lo de ordem externa, já apresenta várias conseqüências. Justamente como resultado das diferenciações de sistemas, ninguém mais estaria em condições de abranger a complexidade social suficientemente. Por isso, intervenções conscientes e dirigidas nas relações internas dos subsistemas sempre ameaçavam sobrepor, com efeitos colaterais não-previsíveis de antemão, os efeitos inicialmente pretendidos, piorando, pois, a situação. Isso se aplicaria especialmente nos casos de transferência de controle de um subsistema para dentro de outro, a citar, do âmbito da política estatal para a economia (algo que poderia ser deduzido a partir do exemplo real da queda do socialismo).

O segundo motivo é de natureza de princípio. A teoria de sistema cunhada por Luhmann parte do fato de que toda vida é constituída sistemicamente, quer dizer, cada ser vivente individual se confronta com um “meio ambiente”. Cada sistema se delimita dentro de seu meio-ambiente por intermédio de seu modo operacional específico. Ele se afirma no meio-ambiente à medida que conserva os seus limites de sistema. Desse modo, cada sistema deve perceber o seu meio-ambiente de acordo com seus interesses de conservação de sistema. Portanto, cada sistema possui percepção e, desse modo, possui “inteligência”, mas cada sistema possui somente a sua percepção relativa a sistema: assim sendo, cada sistema possui também um outro meio-ambiente (no qual se situam os outros sistemas). “A” realidade em si é, portanto, não-reconhecível.

regional, confessional ou racista acontece, segundo Habermas, por dois motivos. Por um lado, devido ao potencial emancipatório, conforme aplicado, por exemplo, no universalismo iluminista, manifestando-se nas constituições do Estado moderno de direito. Por outro lado, devido às diferenciações de sistemas, através das quais se podia racionalizar certos âmbitos sociais, incrementando-se, respectivamente, as possibilidades de produção/rendimento lá existentes.

Isto posto, em meio aos âmbitos parciais, ou “subsistemas”, somente aspectos específicos dos mesmos se manifestavam, o que, para Kant, ainda representava o todo da razão humana. Em importantes subsistemas como política e economia, é a razão instrumental que é questionada. Assim sendo, as diferenciações sistemáticas relacionadas à razão humana ou racionalidade possuem um efeito duplo. Através de um único movimento, elas separam razão, liberando-a potencialmente, e, por outro lado, também a especificam e nisso ameaçam limitá-la ainda mais.

O mundo vivido – “Lebenswelt” – (pretendendo dizer, na verdade, os âmbitos de entendimento privado e público-político, nos quais não deveria predominar uma razão instrumental reduzida, e sim, uma razão “comunicativa”) se torna, pela diferenciação de sistemas, por um lado, descompromissado com o apego às tradições, mas por outro lado, é ameaçado pelas reduzidas racionalidades desse sistema. A “colonização” ameaça a “Lebenswelt” através dos sistemas, ou melhor, através de sua racionalidade tecnologicamente reduzida.

Segundo Habermas, a situação nas principais nações ocidentais industrializadas, nas últimas décadas, se constituiu a partir do fato de que a economia se libertou mundialmente das possibilidades de controle por parte de estados totalitários, enquanto que as possibilidades de comando internacionais – pense-se aqui na ONU, por exemplo – ainda estão marcadamente subdesenvolvidas. Mesmo assim, Habermas acredita que relações de entendimento possam ser estabelecidas em nível mundial, relações estas que poderiam conter algo como um governo interno mundial. De acordo com o autor, só a partir de uma força política dessa ordem, as forças de uma economia globalmente desatada podem ainda ser controladas.

Se este posicionamento aqui citado só de longe lembre o ceticismo teórico Kantiano, com a sua impossibilidade de reconhecimento da "coisa em si", o ataque de Luhmann se destina sim à filosofia moral de Kant. Kant confere a todas as pessoas, conforme já mencionei anteriormente, uma tendência inata à lei da moral e dos costumes. Assim, esta é inata a cada um individualmente, mas é, na verdade, essencialmente trans-individual, e, justamente neste aspecto, universalista. Justamente esta possibilidade, de descobrir na razão humana um princípio que vá além de cada ser individual e que ao mesmo tempo reúna esses seres novamente, é contestada por Luhmann, mais precisamente, a concepção substancial kantiana e também a procedural de Habermas.

Caso se queira extrair da visão da teoria dos sistemas as conseqüências para a pedagogia, estas são bem consideráveis, e estão distribuídas em vários e diferenciados planos. Para elucidar este ponto, diferencio a seguir quatro planos, que eu chamo, respectivamente, de plano interativo (interaktive Ebene), plano de escolarização individual (einzelschulische Ebene), plano organizacional de formação (bildungsorganisatorische Ebene) e plano de formação teórico-política (bildungstheoretisch-politische Ebene).

No plano interativo, ou seja, entre professor e aluno na situação de sala de aula, aparece a diferenciação teórico-sistêmica de sistema social e de sistema psíquico. A interação em sala de aula entre professor e alunos constitui um sistema social. Através de ação comunicativa que constitui o sistema social "aula", o professor tenta influenciar com eficácia o sistema psíquico dos alunos. Quanto mais abrangentes os seus desejos de influência – pense-se aqui, por exemplo, que o professor queira superar a apatia política do aluno pedagogicamente – tanto menos provável o alcance de seu objetivo, pois o sistema psíquico de cada pessoa é altamente complexo, não é visível de fora e admite influências externas somente no âmbito de seu processamento particular. Se, mesmo assim, um educador tentar fortalecer as suas influências, a probabilidade aumenta no sentido de se apresentarem efeitos colaterais indesejados na sua atuação como educador. Na teoria de sistemas fala-se em efeitos colaterais "educogênicos" ("educogene" Nebenwirkungen).

– O resultado teórico-sistemático no plano da interação em sala de aula é concebido da seguinte forma: o sucesso na educação por intermédio

de influência intencional do professor, partindo-se do sistema social "aula" para o sistema psíquico "aluno", é tanto mais improvável quanto maior for a intenção pedagógica do professor.

Sob ponto de vista teórico-sistêmico, no plano da escolarização individual, a ênfase recai ainda mais no significado do colegiado de professores que, por sua vez, novamente constitui um sistema social. Na teoria dos sistemas é importante observar a ação dos professores também no contexto de um colegiado. Desejo esclarecer o meu ponto de vista através de um exemplo. Se, no âmbito de um colegiado, um professor ou um pequeno grupo de professores cultivar uma prática pedagógica, e esta, por sua vez, seja compartilhada com os alunos, que não é levada ao conhecimento, ou não é aceita pelo resto do colegiado, resulta daí uma polarização que anula o valor da inovação pedagógica. Uma vez que um colegiado foi polarizado, se declaradamente ou veladamente não importa, para uma análise nas convicções de uma teoria dos sistemas, fica quase impossível a qualquer participante do sistema superar esta polarização, já que dentro do sistema ele estará impotente com o seu ponto de vista.

O resultado/síntese pela teoria dos sistemas no plano da escolarização individual é concebido assim: inovações pedagógicas ou reformas, em uma escola isoladamente, só podem ter sucesso se forem sustentadas por um consenso, mesmo que passivo, no âmbito do colegiado de professores.

No que tange o plano organizacional de formação, também aqui o ceticismo teórico-sistemático apresenta várias conseqüências. A complexidade e a não-transparência do sistema social "aula" são avaliadas tão fortemente, que podem ser só parcialmente abrangidas sob uma perspectiva externa. Como conseqüência, a formação de professores em universidades e escolas superiores, à medida que esta formação segue as lógicas sistemáticas dessas instituições, jamais poderá preparar suficientemente para a realização efetiva de uma aula real.

Sob bem outra perspectiva, é ingênuo pensar que prescrições de uma política vinda do ministério de educação poderiam regular "de cima" aquilo que realmente acontece em sala de aula, muito menos, como acima exposto, aquilo que se efetiva de forma educacional nos alunos. Ainda por uma outra perspectiva, é questionável deixar avaliar a qualidade de uma aula real por observadores externos.

Por uma análise da teoria dos sistemas, a lógica própria dos sistemas (ou seja, paralelo às escolas dentro das mais diversas formas escolares, especialmente a inspeção estatal, a formação superior e a formação continuada de professores), sistemas esses que fazem parte do sistema de formação, com suas possibilidades específicas de atuação dentro de subsistemas e com seus limites, deve ser observada mais rigorosamente do que nunca.

– O resultado/síntese da teoria dos sistemas para o “plano organizacional de formação” poderia ser formulado da seguinte forma: pedagogia escolar só acontece no interior da escola – as possibilidades de controle e de influência externas (política estatal ou ciência) são limitadas.

No plano que eu chamei de “plano de formação teórico-político”, as perspectivas numa teoria dos sistemas se apresentam extremamente precárias. Fundamental, para ela é, em primeiro lugar, a tese inicial, segundo a qual a “educação”, como subsistema social organizado, só poderia se constituir no contexto da diferenciação de outros subsistemas sociais. Em contrapartida, em uma sociedade de orientação tradicional, a situação anterior a esta educação escolar deve ser designada de “socialização”. “Socialização” segue uma tradição natural, enquanto que “educação” pressupõe a conscientização de diferentes opções na influência orientada de jovens em formação. A conscientização de possibilidades de escolha diferenciadas já pressupõe, por princípio, uma sociedade diferenciada “subsistemicamente”, cujas diferenciações de sistema, por sua vez, podem ser levadas adiante, justamente por intermédio de “educação”. Para esse propósito, habilidades específicas devem ser promovidas especificamente: a citar, para as áreas que vêm adquirindo autonomia, tais como política, economia, ciência, arte e religião (onde a política primeiro se emancipa da religião e, na seqüência, os outros subsistemas se emancipam da política). A função social decisiva do subsistema “educação” é, portanto, a seleção dos seres em formação.

Nesta última constatação, evidentemente, se coloca um posicionamento contra qualquer teoria de formação, melhor dizendo, pedagogia, que confere efeitos emancipatórios ao sistema educacional de modo tal que, através de influências escolares, os desenvolvimentos sociais nos outros subsistemas, tais como política ou economia, pudessem ser marcadamente influenciados, no sentido de uma humanização da sociedade como um todo. O ataque

crítico vai, de modo geral, contra Rousseau, mas também contra Kant e contra a própria pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Vai também contra as já citadas tentativas de reforma educacional na Alemanha, no início da década de 70, quando, sob a ótica da redistribuição política, se tentava desenvolver na escola modelos de eliminação das hierarquias para, em seguida, aplicar este modelo diretamente da escola para a sociedade como um todo.

– O resultado/síntese de uma teoria dos sistemas para o plano de formação teórico-político revelaria que é ingênuo pensar que a educação poderia revelar influências significativas, no sentido de uma reformulação crítica, nos âmbitos sociais fora da escola.

A educação em crise latente, teoria da educação em dilema

Agora, se a situação contemporânea se caracteriza por um “esgotamento das energias utópicas”, como diz Habermas, então esta constatação deve atingir o âmago da auto-evidência até hoje apregoada pela pedagogia. Realmente se pode constatar uma crise profunda na idéia de educação em grupos populacionais maiores das nações industrializadas, crise esta que se revela na tomada de consciência dentro de pensamentos de eminentes teóricos da educação.

No que diz respeito à situação real dos sistemas de educação, atualmente pode-se observar em toda a Europa um movimento que tenta aproveitar transpor as concepções oriundas de uma teoria dos sistemas, já citadas, para todos os planos aventados. Esse movimento trabalha com categorias-chaves tais como a “autonomia” da escola individual. Muitas vezes acontece, também, oficialmente o uso de chavões como, por exemplo, “mais eficiência” e “mais qualidade” na escola, sem que se diga no entanto, com que bases teórico-educacionais, consistiria essa eficiência e essa qualidade, bem como, de que maneira elas deveriam ser medidas. O paradigma da teoria dos sistemas, como já expliquei antes, ataca diametralmente o paradigma teórico-educacional clássico no interior destes movimentos de reforma, onde o mesmo pode ser visto, muitas vezes, sendo complementado por métodos oriundos do desenvolvimento organizacional econômico. Esse desenvolvimento trabalha, na maioria das vezes, com subordinações antropológicas

resultantes da tradição utilitarista, nem sempre, porém, explicitando-as, ou melhor, colocando-as sob uma reflexão crítica.

Em função disso, a dissolução da crença de crescimento forçou uma orientação para avaliações mais sérias das possibilidades de realização e de rendimento do sistema educacional. Os movimentos de reforma, datados de início da década de 70, não se afirmaram realmente, pelo menos na Alemanha. A teoria dos sistemas revela paradigmaticamente as tomadas de consciência correspondentes, à medida que as explica do seu modo. Eu defendo o ponto de vista de que não se deixe de considerar os seus questionamentos críticos. Por outro lado, não vejo como ela poderia vir a se tornar um novo paradigma ou uma referência para a educação.

De qualquer forma, a decadência da crença de crescimento pelo menos conscientizou muitos educadores e teóricos da educação do fato de quanto era enganosa a idéia de se conceder, a uma pedagogia funcionalista, esperanças humanitário-emancipatórias. Porém, a tomada de consciência de que isso era precipitado deixa transparecer dolorosamente a lacuna existente no âmbito das atuais visualizações futurísticas globais e humanitárias, lacuna esta, em última instância, filosófica, e, acima de tudo, ideológica. A educação necessitadessas visões, mas

seu otimismo iluminista (apregoado pelos teóricos clássicos de 200 anos atrás), em relação ao futuro, hoje não parece mais justificável. Nisto consiste o cerne de nosso dilema contemporâneo, assim acredito eu.

Por trás de sua pretensão de querer disseminar uma razão humana, a idéia de educação só pode ser retomada se ela própria se renunciar. Em problemas bem específicos, em uma situação histórica bem específica e em uma situação de vida individual, igualmente bem específica, também o princípio defendido por Paulo Freire não pode ser descartado.

Os “temas geradores” permaneceram, mas eles se globalizaram ao mesmo tempo. Isso pode ser deduzido a partir da Agenda 21, que foi concebida em 1992, durante a ECO-2000, e que foi assinada por mais de 150 países. Sem sombra de dúvida, ela contém os princípios de uma visão futura globalizada, que poderia muito bem ser a da educação. A formulação dos objetivos da agenda, em relação à garantia de longo prazo dos fundamentos naturais de vida e ao melhoramento das condições de vida no âmbito econômico e social para todas as pessoas no mundo hoje e no futuro, caso se desse a ela uma chance política de ser transposta para todas as formas de relações humanas, poderia muito bem inspirar e fundamentar uma educação global em um futuro próximo.

APONTAMENTOS PARA VIABILIZAÇÃO DE ARQUIVO HISTÓRICO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Fernanda Simone Lopes de Paiva¹

UNITERMOS: sistematização de arquivos, processamento técnico de documentação, arquivo histórico em educação física e esporte.

RESUMO: O presente ensaio tem como objetivo disponibilizar para a comunidade acadêmica informações técnicas e reflexões pertinentes à organização de arquivos. Para tanto, discute os tipos de arquivo e suas funções, problematiza a noção de documento em arquivologia e história, informa sobre os procedimentos do processamento técnico da documentação, bem como pontua outros tópicos relevantes a serem levados em consideração na viabilização de um arquivo histórico em educação física e esporte.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A informação é um bem simbólico característico e representativo deste fim de milênio, e o acesso a ela é algo tão relevante que chega a ser um direito assegurado a todos pela Constituição de 88². Este acesso pode se dar de muitas maneiras, porém, interessa-nos aqui discutir o "tipo de informação" e a possibilidade de obtê-la num espaço denominado arquivo público³, especificamente pensado para acolher documentos pertinentes à área de educação física⁴, ou num dizer mais fino, discutir a que se propõe um arquivo, sua forma de organização bem como as iniciativas a serem tomadas no sentido de concretizar um arquivo permanente com esta característica.

Lucena e Paiva (1995) apontam que a revitalização historiográfica da educação física, que ganhou força na década de 90, pode ter como ponto crucial o avançar na discussão de uma teoria da educação física, posto que

se estivermos em crise aguda de identidade, tanto tendo nos esforçado para, nesses últimos anos esboçar /elaborar e fazer avançar um novo estatuto para a educação física é porque não mais reconhecemos legitimidade no velho e para superá-lo é preciso seguir um caminho de duas mãos, onde tanto se avance na problematização e teorização de questões atuais, mas também, se problematize e teorize sobre a nossa herança histórica. (p. 404)

¹ Professora Assistente do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (DG/CEFD/UFES), pesquisadora do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: Caixa Postal 019014 - Vitória/ES, CEP: 29.060-970 ou feepaiva@hotmail.com.

² Artigo 5º, alínea XIV.

³ Com base no glossário de termos arquivísticos proposto por Martins e Forti (1991), denomina-se arquivo público o "conjunto de documentos acumulados em decorrência das funções executivas, legislativas e judiciárias do poder público no âmbito federal, estadual e municipal, bem como o conjunto de documentos de entidades de direito privado encarregadas de serviços públicos", bem como as "instituições arquivísticas franqueadas ao público" (p. 115).

⁴ O presente texto pode auxiliar a montagem de diferentes tipos de arquivos, como os de Diretórios Acadêmicos (D.As.), por exemplo. Aqui tenho em mente a viabilização de um no LESEF/CEFD/UFES. O Regimento Interno deste Laboratório, criado em 19 de março de 1996, pela decisão 25/96 - CEPE/UFES, prevê em seu artigo 3º como sub-unidade, a criação de um setor de arquivo histórico, cujos objetivos são, de acordo com o artigo 8º: "a) oferecer sustentação documental necessária aos pesquisadores do LESEF; b) acolher, organizar e pôr à disposição de pesquisadores e do público em geral toda a documentação disponível no Espírito Santo sobre Educação Física, em especial a referente ao curso de licenciatura em educação física; c) acolher, sistematizar e divulgar a documentação posta à disposição pelas mais variadas entidades representativas da educação física no Brasil e d) possibilitar consulta às demais instituições de Ensino Superior do Brasil".

Naquela oportunidade procurávamos mostrar a importância de se pensar um arquivo para além do simples agrupamento/depósito de documentos, ligando-o à idéia de documento útil, indispensável à criação e ao estudo da memória coletiva, da identidade de grupos sociais e de um dado patrimônio cultural e identificávamos que, tanto em nossa área como no plano mais geral, ainda se desconhecia - e/ou não se reconhecia - o valor dos arquivos. Ressaltávamos, ainda, que a importância de um arquivo histórico em educação física e esportes estava na tentativa de minorar a insuficiência de registros documentais sistematizados. Tal iniciativa poderia ajudar a preencher lacunas em nossa história bem como restituir a alunos, professores, pesquisadores e demais interessados o direito à informação.

ENTENDENDO O QUE PODE SER UM ARQUIVO HISTÓRICO

Mas, então, o que é um arquivo? Na terminologia corrente à arquivística (aplicação prática da arquivologia), o termo arquivo significa:

a) Conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por processo de acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, e conservados em decorrência de seu valor.

b) Entidade administrativa responsável pela custódia, pelo processamento técnico e pela utilização dos arquivos (a) sob sua jurisdição.

(...)

c) Edifício ou uma de suas partes em que são guardados os documentos.

d) Peça de mobiliário destinada à guarda de documentos. (Martins e Forti, 1991, p. 112-3)

Aproveitando a polifonia de sua significação, podemos dizer que um arquivo histórico em educação física e esporte seria a entidade administrativa responsável pela guarda e proteção de documentos

diversos, independente de vínculo de propriedade⁵, e o conjunto destes documentos sob sua responsabilidade configurariam o acervo documental do arquivo propriamente dito.

Antes de caminhar para uma breve reflexão sobre o que comporia este acervo, ou o "tipo" de informação a ser disponibilizada para o público, faz-se necessário um breve comentário sobre o que aqui denominamos de arquivo histórico, já que a própria idéia de arquivo tem lá a sua história⁶.

A noção comum que temos hoje - de guarda e acesso à informação - tem ligações com a idéia de Estado Moderno e de história positiva. Na avaliação de Franco,

As circunstâncias determinantes do estabelecimento e da consolidação dos arquivos públicos privilegiam os seus propósitos históricos, (...). A preocupação de voltar os arquivos não só à acumulação documental, como também à pesquisa histórica e à viabilização administrativa, associa-se intimamente à complexidade burocrática do Estado contemporâneo. (1991, p. 18)

O panorama traçado pela autora ajuda-nos a nos situar no processo de institucionalização dos arquivos públicos. Decorrente do cenário histórico específico de cada país, a referência temporal é de que na França essa institucionalização ocorreu em 1789, na Inglaterra em 1833, na Alemanha no final do século XIX e na Itália no início do século XX. Ainda que respeitadas as diferenças encontradas nos arquivos públicos da Europa, acena a autora para a manutenção da tradição arquivística francesa, iniciada no final do século XVIII, que "se preocupava prioritariamente com a preservação de documentos antigos e de valor histórico" (p. 19) e que só foi alterada em meados do nosso século, a partir de uma reforma administrativa do Estado americano que deparou-se, no pós II Guerra, com "a necessidade de racionalizar e controlar a informação de grandes massas documentais" (p.18).

Esta reorganização fundamentou(-se) (n)um modelo de gestão sistêmica de documentos que controla sua produção, seu armazenamento e sua destinação final, e que está baseada na Teoria das três idades⁷. Nas palavras de Franco (1991, p. 19),

⁵ Em arquivística, é isto que o termo custódia quer dizer (cf. Martins e Forti, 1991, p. 119).

⁶ Sobre arquivos na Antiguidade e no Renascimento, consultar Glénisson, 1991, p. 151-4.

⁷ Na bibliografia consultada a teoria das três idades aparece referindo-se tanto à documentos (Castilho, 1991; Franco, 1991) como a arquivos (Oliveira, 1991; Paes, 1991; Esposel, 1991; Machado, 1991 e Martins e Forti, 1991). A relação é que o tipo de um arquivo é definido, dentre outros, pela "idade" dos documentos que guarda.

neste modelo, a produção do documento público⁸ é controlado desde sua produção e gerenciado com a participação do arquivo público de âmbito nacional.

A Teoria das três idades postula que os documentos de arquivo passam por três etapas ou "idades". A primeira idade é a do documento corrente, cuja utilização administrativa é intensa e por isto deve permanecer próximo à administração que o produziu para subsidiar consultas freqüentes. Este tipo de documento deve estar guardado em arquivos de primeira idade ou corrente que são definidos por Oliveira como aqueles que

são constituídos por documentos em curso ou consultados freqüentemente pelos serviços; são conservados ora nos próprios escritórios ou repartições que os produzem, ora em dependências de fácil acesso. (1991, p. 48)

No caso das instituições com que o arquivo histórico do LESEF pode/deve tratar⁹, os documentos correntes são, por exemplo, os documentos da administração direta de cada gestão da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que devem permanecer com as mesmas ao longo de seu mandato administrativo.

A segunda idade do documento é a intermediária e caracteriza-se pela diminuição da consulta administrativa, já que perderam a sua atualidade (administrativa). Estes documentos costumam ser solicitados para sanar dúvidas, para observar soluções dadas a situações parecidas, para retomar um problema ou dar continuidade a um projeto e podem ou não estar por perto para consulta eventual. Independente da localidade em que estão guardados, denomina-se este "espaço" de arquivo de segunda idade ou intermediário.

Para prosseguir o exemplo acima, os documentos intermediários poderiam, neste caso, ser considerados os documentos produzidos por uma

gestão anterior e que ficariam de posse da gestão subsequente ou já sob custódia do arquivo do LESEF/CEFD/UFES, dependendo do tipo de entendimento e convênio feito entre as partes.

A terceira idade é a do documento permanente que, após ser submetido à aplicação das tabelas de temporalidade, ou seja, ser submetido ao instrumento de destinação¹⁰, é encaminhado ao arquivo permanente ou histórico¹¹. Para Oliveira, esses documentos

perderam todo valor de natureza administrativa e (...) se conservam em razão de seu valor histórico ou documentário, como meio de conhecer o passado e sua evolução. (1991, p. 48)

São esses documentos que compõem o arquivo (histórico ou permanente) propriamente dito e é com eles que um arquivo histórico em educação física e esporte¹² vai trabalhar, recolhendo os documentos que passaram à terceira idade, descrevendo-os e preparando inventários apropriados, expondo-os à consulta pública. Discutiremos, mais à frente, como fazer isso.

Para encerrar este tópico, é preciso colocar em síntese, o seguinte: a institucionalização dos arquivos públicos é uma coisa relativamente recente na história e, mais recente ainda, é a alteração da sua concepção a partir do processo da gestão sistêmica dos documentos. Esta é fundamental para que arquivo não seja sinônimo de depósito e seu procedimento básico, como já dito, é a avaliação da produção e o trâmite do documento. Os três princípios da arquivologia observados na e pela gestão sistêmica são: 1º) o respeito à origem do documento, não o isolando do seu conjunto próprio, 2º) a observação ao seu ciclo vital ou "idade" e 3º) o descarte do material inútil e a preservação da memória da instituição e suas iniciativas consistentes, segundo Castilho,

⁸ "Documento produzido e recebido pelos órgãos do poder público no desempenho de suas atividades" (Martins e Forti, 1991, p. 122).

⁹ Segundo seu regimento interno, observando o exposto nas letras b e c.

¹⁰ "Conjunto de operações que, após avaliação, determinam o encaminhamento dos documentos à guarda temporária ou permanente, à eliminação e/ou à reprodução" (Martins e Forte, 1991, p. 135). Sobre avaliação consultar Machado, 1991. Sobre tabelas de temporalidade, Inojosa, 1991.

¹¹ Designado durante muito tempo como arquivo morto, denominação que, segundo Castilho, "reflete bem o desapareço do administrador pelas conquistas da Arquivologia" (1991, p. 13).

¹² No caso de arquivos de menor porte, como os dos D.A., os documentos de primeira, segunda e terceira idades podem permanecer no próprio D.A., só que recebendo o devido tratamento e guarda.

- (na) produção, recepção e encaminhamento do documento corrente, através de instrumentos próprios;

- (na) custódia do documento intermediário e permanente, através de sua preparação técnica, isto é: descrição do documento, organização em séries e fundos, preparação de instrumentos de recuperação da informação nela contida;

- (no) atendimento ao público, através do fornecimento de certidões e exposição à consulta. (1991, p. 11)

No caso dos órgãos e repartições públicas, buscando facilitar a vida da administração e entendendo a arquivologia como ciência do descarte, a questão da avaliação é crucial, visto que trabalha com volumosa massa documental e diretamente veiculada ao terceiro princípio básico. Ainda segundo Castilho (1991, p. 12-3), a avaliação dos documentos de uma entidade deve se submeter à:

1. identificação da estrutura organizacional da entidade, mediante a fixação de seu organograma de funcionamento,
2. análise das atividades de cada setor e de sua organização,
3. identificação dos tipos de documento que o setor gera e recebe para que se possam ser identificadas séries documentais e apresentação de propostas de racionalização de documentos e
4. identificação da vida útil dos documentos gerados e recebidos pelo setor e elaboração das tabelas de temporalidade.

E o trâmite documental estar equacionado num sistema de arquivos que integre todos os arquivos (corrente, intermediário e permanente) e as rotinas de uma entidade, é aqui que se materializa a teoria das três idades.

Evidentemente, para pensarmos um arquivo histórico em educação física e esporte¹³ que não tem as proporções de um arquivo público municipal, por exemplo, algumas ponderações devem ser feitas na perspectiva gerencial da gestão sistêmica

de documentos, principalmente no que tange à implantação de um sistema de arquivos¹⁴. Mas uma ponderação acerca do que significa "produção do documento" também parece ser essencial. E o que é um documento?

CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO NA ARQUIVOLOGIA E NA HISTÓRIA

Debrucemo-nos sobre algumas definições. Nos textos referentes à sistematização de arquivos consultados, encontramos:

O documento é "o testemunho da atividade do homem, fixado num suporte¹⁵ durável". (Castilho, 1991, p. 10)

(...) o documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de jornal ou revista, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário etc... enfim, tudo o que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artística pela atividade humana. (...) Entretanto, para fins de levantamento, de armazenamento e de tratamento da informação há uma divisão consensual que os torna objeto de estudo de ciências diferentes (...). (Bellotto, 1991, p. 25)

É aquele que, produzido e/ou recebido por uma pessoa, instituição pública ou privada, no exercício de suas atividades, constitui elemento de prova ou informação, dentro de um conjunto arquivístico. (Machado, 1991, p. 72)

Uma das tarefas fundamentais da arquivística é o estabelecimento de critérios mais ou menos seguros para a avaliação de documentos a serem mantidos nos arquivos, dando a eles o tratamento de guarda permanente, temporária e/ou eventual, sendo os demais eliminados¹⁶.

¹³ Num outro momento seria preciso amadurecer as relações entre um arquivo histórico desta ordem e um centro de documentação.

¹⁴ Descrito com detalhes em Castilho, 1991, p. 14-5.

¹⁵ "Material sobre o qual as informações são registradas" (Martins e Forti, 1991, p. 134). Por exemplo, papel para registro gráfico, película para registro microfilmado registro, fita magnética para registro audiovisual etc.

¹⁶ Especificamente sobre este assunto consultar Machado, 1991.

¹⁷ Monumento aqui entendido como herança seletiva do passado.

O ponto de vista da história hoje é bastante diferente... Já houve um tempo em que ela comparilhou a idéia de que documento histórico era (apenas) o documento escrito, de preferência oficial e preservado nos e pelos arquivos públicos. Dentro desta perspectiva, a única habilidade exigida ao historiador

consiste em tirar dos documentos tudo o que eles contêm e nada acrescentar ao que neles não esteja contido. O melhor historiador é o que se mantém mais perto dos textos, que os interpreta com mais correção, que só escreve e pensa segundo eles. (Coulanges apud Revel, 1990, p. 106-7)

A citação acima bem exemplifica a observação de Burke (1992, p. 14) de que a história tradicional se baseia numa concepção restrita de documento escrito, ao passo que a história nova amplia esta visão e utiliza diferentes tipos de fonte, também se baseando em evidências visuais, orais, estatísticas, entre outras.

Mas esta ampliação é apenas um pequeno desdobramento de uma séria e delicada discussão na teoria da história, no que tange aos métodos e às fontes. Entendida como "ciência da conservação", apenas para objetar a idéia da ciência do descarte, ela tem clareza que opera com documentos/fontes sobre os quais já atuaram crivos, perdas e escolhas.

O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. (...) (Mas hoje sabe-se que) O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento¹⁷ permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (Revel, 1990, p. 536 e 545)

Ao que parece, arquivologia e história, ciências diferentes porém parceiras, defrontam-se aqui com um ponto de estrangulamento, principalmente se considerarmos a intencionalidade de controle

de produção presente no modelo da gestão sistêmica de documentos. Sua padronização exige cuidados por parte do historiador, analisando-os de forma bem diferente àquela sugerida por Coulanges no final do século passado. Como bem coloca François (1998) ao analisar a miragem dos arquivos (da Alemanha Oriental), quatro exigências devem ser observadas pelo historiador para o exame de arquivos. São elas:

1. Considerar a necessidade de crítica das fontes, tendo sempre em conta que todo documento é produzido por alguém em determinadas condições, com alguma finalidade que tanto expressa como encobre determinados sentidos e significados. Toda fonte é expressão, mas também dissimulação. É preciso buscar compreender as intenções muitas vezes complexas de seus autores e as lógicas implícitas de sua expressão e de seus silêncios.
2. Considerar que as fontes só começam a falar a partir de perguntas colocadas a elas. A qualidade dessas respostas está intimamente ligada à qualidade das questões formuladas.
3. Considerar que as fontes disponíveis nos arquivos não podem dizer tudo, pois o controle e a vigilância que toda e qualquer instituição exerce em maior ou menor grau (e aqui o modelo da gestão sistêmica, quando empregado, é apenas uma pequena faceta do problema) retira da linguagem oficial "explícita" aquilo que não pode e/ou não deve ser dito.
4. Considerar o plano ético que requer do historiador escrupulo, responsabilidade, prudência e fundamentação rigorosa na (polêmica) concepção de verdade histórica.

Ainda que a questão levantada esteja no plano epistemológico e deva ser superada por especialistas dessas áreas - esta afirmação supõe que esses estudiosos tenham melhores condições de fazê-lo - o que dela pode repercutir no trabalho que se coloca a um arquivo histórico em educação física e esporte é a ponderação de que não se tratando de um arquivo público que trabalhe com órgãos governamentais e "volumosa massa documental" e sim, em boa parte, com movimentos associativos e representativos de grupos sociais, se o controle da produção de documentos não deve ser, por sua parte, por assim dizer, minimizado, para que a própria forma de gerar seus documentos (tenho em mente a produção de sentidos) traduzam/representem e sirvam de fonte ao estudo histórico desses movimentos e grupos sociais¹⁸.

¹⁸ No caso da pesquisa que desenvolvi junto ao CBCE (Paiva, 1994), bilhetes, cartas pessoais e rascunho de documentos que, na sua versão final, foram modificados, foram de grande valia como fontes.

Do ponto de vista da arquivologia, resta-nos, então, compreender que os documentos, passados pelo seu ciclo vital e perdida sua utilidade imediata administrativa, adquirem valor cultural, com caráter informativo e probatório. Estes compõem a memória coletiva de uma instituição, de grupos sociais e expressam tradições, interesses e disputas de uma dada economia simbólica. As diferentes pesquisas, que são o que um arquivo histórico em educação física e esporte visa fomentar, interessa o todo de uma documentação e não partes isoladas como que disponíveis em museu, já que só o todo pode traduzir o contexto histórico de sua produção.

Retomemos a questão do "tipo" de informação a ser disponibilizada para o público bem como os procedimentos técnicos a serem adotados para este fim. Vamos falar de...

DOCUMENTAÇÃO

Já sabemos o que é um arquivo e também o que pode ser denominado documento e os diferentes olhares lançados sobre estes pela arquivologia e pela história. Mas é conhecendo o que é a documentação e seus procedimentos que talvez possamos melhor visualizar a viabilização do acervo num arquivo histórico em educação física e esporte.

Documentação, evidentemente, significa um conjunto de documentos, mas, mais que isso em arquivologia, a "disciplina que trata da organização e do processamento de documentos ou dados, incluindo identificação, análise, armazenamento, recuperação e disseminação de informação" (Martins e Forti, 1991, p. 121). Em arquivística, corresponde

(a) aquelas atividades que estão destinadas a colocar cada documento em contato direto com o interessado, através de sua identificação imediata, resumo, análise, correlação e texto integral (se for o caso). O processo da documentação envolve um produtor de documentos, um documentalista que vai registrá-los, normatizá-los, sistematizá-los e divulgá-los, e, finalmente, um pesquisador que vai utilizá-los, interpretando-os, carreando-os como provas tecnológicas, científicas, sociais,

jurídicas ou funcionais. É a documentação que aporta ao pesquisador tudo o que foi acumulado anteriormente no seu campo específico de pesquisa. (Bellotto, 1991, p. 26-7)

Apoiados na citação anterior, podemos perceber que, para além das atividades que envolvem o arquivista e o trato técnico dos documentos, as atividades de documentação dizem respeito a um processo maior que estas. A manipulação dos documentos, tanto pelos seus produtores como pelos usuários de um acervo, a contemplam. É preciso esclarecer que a atividade de documentação é uma prática comum tanto a arquivos como a bibliotecas e centros de documentação. Estas diferem na sua existência, organicidade e no tipo de material com que operam, embora, nessas três instâncias, apresentem a mesma função: "reunir, conservar, indexar, resumir, possibilitar a consulta e divulgar as fontes de pesquisa" (Bellotto, 1991, p. 27).

Pautando-nos, conforme indicação de Bellotto, numa concepção genérica de arquivo, aqui entendido como "instituição destinada a recolher os papéis produzidos durante as atividades de um órgão governamental ou privado" (1991, p. 28), a forma de recolhimento do acervo deve se dar por passagem natural da(s) fonte(s) geradora(s), sem qualquer seleção para sua aquisição¹⁹. É a partir daqui que entram em pauta os procedimentos de processamento técnico da documentação. No caso do arquivo, o tratamento é dispensado às séries documentais²⁰ - e não a unidades como no caso da biblioteca, por exemplo - que devem ser agrupados dentro de diferentes fundos.

Segundo Bellotto,

Admite-se como fundo o conjunto de documentos produzidos e/ou recebidos por determinada entidade pública ou privada, pessoa ou família no exercício de suas funções e atividades, guardando entre si relações orgânicas e que são preservados como prova ou testemunho legal e/ou cultural, não devendo ser mesclados a documentos de outro conjunto gerado por outra instituição, mesmo que este, por quaisquer razões, lhe sejam afins. (1991a, p. 64).

¹⁹ Observar que aqui parece haver uma distinção em relação ao proposto pelo modelo de gestão sistêmica de documentos, por tratar de noções mais gerais.

²⁰ Segundo Oliveira, definido como "conjunto de documentos homogêneos produzidos pelo mesmo órgão, instituição ou pessoa" (1991, p. 47).

O processamento técnico compõe-se do conjunto das atividades de classificação, arranjo e descrição dos documentos e envolvem, ainda segundo esta autora, o seguinte:

1. Registros de entrada que, no caso dos arquivos assumem a forma de relações de remessa que registram o que foi recebido tal e qual veio.
2. Arranjo e ordenação de documentos que implicam na sua classificação. Em arquivística esta se pauta em princípios gerais - e não em normas como nas bibliotecas - cujo preceito inicial é a noção de respeito ao fundo. Além disso, "a ordenação de arquivos deve submeter-se à estrutura dos órgãos geradores do documento e à natureza do material ordenado" (1991, p. 29).
3. Descrição, que é o equivalente à catalogação dos livros nas bibliotecas. É feita através de instrumentos de pesquisa tais como catálogos²¹, edição de textos²², guias²³, guias de fontes²⁴, inventários²⁵, índices²⁶, repertórios²⁷, tabelas de equivalência²⁸, todos publicações que contêm elementos descritivos dos documentos de arquivo. Estes elementos descritivos são unidade criadora, tipologia documental, autoria, função a que se refere, ação que traduz e data, seguidos de breve resumo e de cota de identificação e localização.

Por fim, um preceito adotado nos centros de documentação deve ser adotado por um arquivo histórico com características como as do LESEF/CEFD/UFES: o conhecimento do perfil do usuário para poder servi-lo eficazmente. Segundo Bellotto, o arquivo prescindem desta prerrogativa "porque não tem que atender prioritariamente ao pesquisador. Precisa, sim, servir à administração, pública ou privada, que origina e consulta seus documen-

tos" (1991, p. 32). Entretanto, no caso do arquivo histórico do LESEF, ele é de grande valia visto que objetiva, prioritariamente, fomentar pesquisa. Tal perfil pode ser traçado a partir de descritores do usuário, tipo a formação e demanda mais constantes, bem como dos documentos mais solicitados.

Futuramente, com a efetivação e consolidação do arquivo, além de disponibilizar a informação via processamento técnico de documentação, é preciso elaborar formas de interação do arquivo histórico com demais arquivos, centros de documentação, bibliotecas especializadas e não especializadas, com o Centro Esportivo Virtual, NUBRADITEF, SIBRADID, programas de pós-graduação, dentre outros, visando o estabelecimento de redes de cooperação.

CONCLUINDO, MAS SEM COLOCAR UM PONTO FINAL NA DISCUSSÃO

O conhecimento dos procedimentos técnicos e da gestão de arquivos são essenciais, mas não esgotam a reflexão para viabilizar um arquivo permanente. Seria preciso, ainda no plano da arquivística, discutir a gestão sistêmica de documentos, enfatizando seu processo de avaliação, bem como mediar o que, no caso de um arquivo histórico em educação física e esporte, pode ser adaptado da implantação de um sistema de arquivos, talvez em termos de convênios/acordos que balizassem as ações cooperadas entre os fundos geradores (CBCE, ExNEEF e movimentos sociais organizados representativos da educação física e esporte, doações pessoais) e o setor de arquivo do Laboratório. Mas esses pontos ganham sentido se discutidos com os próprios fundos.

²¹ Compreende a descrição exaustiva ou parcial de um fundo ou de uma ou mais de suas subdivisões que toma por base a peça documental (unidade materialmente indivisível), respeitando ou não a ordem do arranjo. Considerado como um instrumento específico de consulta.

²² Corresponde à transcrição na íntegra de documentos, preferencialmente acompanhados de estudos introdutórios e notas.

²³ Fornece informações sobre um ou mais arquivos, no sentido de entidade administrativa, e seus fundos. Considerado como um instrumento abrangente de consulta.

²⁴ Identifica e localiza fundos, grupos ou séries de um ou mais arquivos, no sentido de conjunto de documentos e/ou entidades administrativas, relativos a um determinado tema.

²⁵ Descrição exaustiva ou parcial de um fundo ou de uma ou mais de suas subdivisões, que toma por unidade a série documental, respeitando ou não a ordem do arranjo. Considerado como um instrumento minucioso de consulta.

²⁶ Lista sistemática pormenorizada dos elementos do conteúdo de um documento ou grupo de documentos, disposta em determinada ordem para indicar e facilitar a sua localização num texto. Considerado como um instrumento específico de consulta.

²⁷ Descrição pormenorizada de documentos previamente selecionados de um ou mais fundos, seguindo critérios diversos tais como temas, cronologia, localização geográfica etc. Considerado como um instrumento abrangente de consulta.

²⁸ Faz a equivalência de antigas notações (identificação das unidades de arquivamento) para novas, em decorrência de alterações no sistema de arranjo de um arquivo.

Além disso, colocar em pauta a discussão do espaço físico, no que tange não só à materialidade do espaço, mas, também, com relação às operações necessárias ao acondicionamento, ao armazenamento e a preservação do acervo. Caberia, por fim, a discussão dos recursos humanos capazes de executar as tarefas técnicas bem como operacionalizar o seu funcionamento. Para as dimensões e pretensões de um arquivo histórico, nos termos em que se propõe o do LESEF/CEFD/UFES, isso não implica na discussão do que nos arquivos públicos é denominado de quadro de pessoal, mas em equacionar a atuação de bolsistas e professores do Laboratório e do CEFD, bem como, evidentemente, a possibilidade de lotação ou colaboração de funcionários e/ou professores e acadêmicos do curso de biblioteconomia, na consolidação do mesmo.

Não menos importantes, esses são pontos que deixo em aberto. No caso de arquivos de primeira idade, eles devem se adequar às funções e finalidades locais. No caso do arquivo histórico do LESEF, irão entrando em pauta conforme forem aparecendo as conquistas do nosso trabalho.

BIBLIOGRAFIA

BELLOTO, H.L. As fronteiras da documentação. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

_____. Identificação de fundos. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991a.

BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CASTILHO, A. T. de. Sistematização de arquivos. In: *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

ESPOSEL, J. P. O arquivamento intermediário e sua aplicação no Brasil. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

FRANCO, C. V. do A. P. M. Uma política de gestão de documentos: preparar a documentação do século XX para o século XXI. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

FRANÇOIS, E. Os "Tesouros da Stasi" ou a miragem dos arquivos. In: Boutier, J. e Julia, D. (orgs) *Passados recompostos: campos e canteiros da história*. Rio de Janeiro : Editora da UFRJ/Editora da FGV, 1998.

GLÉNISSON, J. *Iniciação aos estudos históricos*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

INOJOSA, R.M. Tabelas de temporalidade. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

LUCENA, R. de F. e PAIVA, F. Acerca da criação de um arquivo em educação física e esporte. *Anais do III Encontro Nacional da História do Esporte, Lazer e Educação Física*, Ponta Grossa, 1995.

MACHADO, H. C. Contribuição para o estabelecimento de critérios para avaliação de documentos de arquivo. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

MARTINS, N. do R. e FORTI, M. A. Glossário de termos arquivísticos. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

OLIVEIRA, D. A. de. Os arquivos municipais. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

PAES, M. L. Arquivos correntes, o calcanhar de Aquiles da Arquivologia. In: Castilho (org.) *A sistematização de arquivos públicos*. Campinas: Editora Unicamp, 1991.

PAIVA, F. S. L. de. *Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

REVEL, J. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

Notes for accomplishment of historical file in physical education and sport

KEYWORDS: organization of files, technical processing of documentation, historical file in physical education and sport.

SUMMARY: The present rehearsal has as objective to offer for the community academic technical information and pertinent reflections the organization of files. For so much, it discusses the file types and its functions, the document notion discusses in archival and history, it informs on the procedures of the technical processing of the documentation, as well as it punctuates other important topics they be she taken in consideration in the accomplishment of a historical file in physical education and sport.

UMA REFLEXÃO SOBRE O CÓDIGO DE PONTUAÇÃO DA GINÁSTICA OLÍMPICA

Myrian Nunomura¹
Vilma Leni Nista-Piccolo²
Nestor Soares Públio³

UNITERMOS: Ginástica Olímpica; Código de Pontuação; Federação Internacional de Ginástica.

RESUMO: A Ginástica Olímpica, assim como todo esporte competitivo, tem suas regras que regulamentam a participação dos ginastas em eventos oficiais. Essas regras estão descritas no Código de Pontuação, elaborado pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), desde 1949. Elas normalmente sofrem modificações a cada 4 anos, após o término dos Jogos Olímpicos. O Comitê Técnico da FIG se reúne para definir possíveis alterações que vão reger os próximos 4 anos. Por ser um julgamento de caráter subjetivo, e pela constante evolução desta modalidade, a FIG luta arduamente para estabelecer critérios mais justos e objetivos, que valorizem realmente os praticantes mais criativos e perfeitos. Mesmo assim, a FIG tem recebido inúmeras críticas, da mídia, dos técnicos, dirigentes, ginastas e até dos próprios pais dos ginastas. Isto porque não há outro esporte que mude tanto as suas regras em tão curto espaço de tempo como a Ginástica Olímpica. A cada término de uma Olimpíada, todos aqueles que estão envolvidos neste esporte ficam numa expectativa apreensiva com relação às modificações do Código de Pontuação. Esse "caráter mutante" das regras tem revelado certo descontentamento e frustração, mais especificamente entre os técnicos e ginastas. A partir destas questões, este ponto de vista pretende relatar algumas das opiniões relacionadas a essas mudanças, enfatizando o ciclo atual (1997-2000).

Os Desportos Olímpicos como a Ginástica Olímpica ou Artística, a Ginástica Rítmica Desportiva, a Patinação Artística, o Nado Sincronizado e os Saltos Ornamentais são reconhecidos oficialmente como o grupo dos Desportos de Composição Artística - DCA - (MARTINS, 1996). Isso porque essas modalidades apresentam características especiais por possuírem um fator estético-artístico. Ao executar um movimento, não basta que ele seja realizado observando-se o componente técnico. Para essas modalidades esportivas, a avaliação ou julgamento apresenta um caráter subjetivo que, muitas vezes, leva a resultados nem sempre justos para os atletas.

Portanto, julgar uma competição dessas modalidades significa realizar avaliações centradas não só no "Mérito Técnico", mas também na "Impressão Artística". Ainda segundo MARTINS (1996), esses dois aspectos de avaliação ao contemplarem as características de natureza técnicas e estético-ar-

tísticas, procuram atender o conjunto de ações que são realizadas nas competições daquelas modalidades esportivas. Neste sentido, eles possuem critérios de avaliação próprios, definidos nos respectivos códigos e regulamentos, com o objetivo geral de definir e orientar o julgamento. Este procedimento procura garantir a todos os concorrentes as mesmas condições de "confronto".

Especificamente na Ginástica Olímpica, a questão do julgamento e seu caráter subjetivo vem sendo foco de discussões e reflexões por parte dos membros técnicos e comissões responsáveis pela sua regulamentação, além da própria mídia.

Assim como qualquer outro esporte, a Ginástica Olímpica vem evoluindo ano a ano. Isto é possível de ser constatado por meio de suas competições e eventos. Quem teve a oportunidade de assistir ao espetáculo máximo do esporte, os Jogos Olímpicos, já deve ter se maravilhado com as

¹ Faculdade de Educação Física - UNICAMP.
Escola de Educação Física e Esporte - USP.
Universidade São Judas Tadeu.

² Faculdade de Educação Física - UNICAMP.

³ Escola de Educação Física e Esporte - USP.

acrobacias e vôos dos grandes ginastas. Se, ainda, foi possível acompanhar a evolução desta modalidade nas Olimpíadas, deve ter percebido a diferença de uma para outra, no que se refere às acrobacias e suas combinações. Sem contar que, a cada Olimpíada, o Código de Pontuação, que contém os regulamentos deste esporte, também sofre alteração. Mas, para que se possa compreender um pouco mais a respeito da Ginástica Olímpica, principalmente seus critérios de avaliação, é preciso conhecer o conteúdo deste código. Cada ciclo de 4 anos apresenta mudanças neste conteúdo que exigem novas performances e evoluções dos ginastas. Tanto é verdade que dificilmente um ginasta é campeão em Olimpíadas subseqüentes utilizando as mesmas séries de exercícios, pois os critérios de julgamento são difíceis de serem acompanhados por muito tempo, além, é claro, do surgimento de novos talentos. Como exemplo disso, a ginasta mais conhecida de todos os tempos, Nadia Comaneci da Romênia, foi campeã nos Jogos Olímpicos de Montreal em 1976, considerada superior à sua época, apresentando o salto Tsukahara⁴ e obtendo a nota máxima (10,00) em vários aparelhos. Embora ela tivesse se empenhado muito, não venceu a Olimpíada seguinte, em Moscou em 1980. Isto não significa que ela não fosse talentosa, muito pelo contrário. Mas revela-nos o quanto é difícil acompanhar as novas regras e se adaptar com tempo hábil às novas mudanças decorrentes da própria maturação. E isto se repete a cada Olimpíada como um processo natural. Outras ginastas mais arrojadas também tentaram conquistas sucessivas, como é o caso de Svetlana Boginskaya. Ela conquistou o ouro no salto sobre o cavalo nas Olimpíadas de Seul, em 1988, com 15 anos; no Campeonato Mundial em Stuttgart, em 1989, foi campeã individual geral. Conquistou o 5º lugar individual geral nas Olimpíadas de Barcelona, em 1992, com 19 anos e, mesmo com uma idade considerada avançada para prática da ginástica feminina, ela desafiou não só as leis da natureza, assim como as mudanças do Código de Pontuação, competindo nas Olimpíadas de Atlanta, com 23 anos, não conseguindo, entretanto, um lugar no pódio. E mais, dois meses após os Jogos Olímpicos de Atlanta, ela foi vice-campeã no Torneio de Campeões da Europa. Em entrevista à revista *International Gymnast*, de Agosto/Setem-

bro de 1996, ela declarou que as Olimpíadas de Sydney estavam fora de cogitação, pois não tinha mais a mesma energia para confrontar as novas adversárias.

A Federação Internacional de Ginástica é duramente pressionada para monitorar o crescimento deste esporte, sem que sufoque sua criatividade inata (NORMILE, 1997). Os Comitês Técnicos masculino e feminino vêm se empenhando para valorizar o que é realmente excepcional na execução do ginasta e, de alguma forma, distinguir os melhores praticantes. Entretanto, um dos aspectos mais polêmicos é o fato de que o componente artístico está perdendo espaço para as fantásticas acrobacias.

A tarefa da FIG é árdua, uma vez que ela tenta ser objetiva em esporte que implica numa avaliação subjetiva, além de se tornar cada dia mais complexo. Ano a ano surgem novos elementos, diferentes combinações, e é preciso, então, atribuir e rever os valores para que sejam adotados critérios justos.

Segundo PUBLIO (1998), o julgamento sempre foi o ponto melindroso nas competições de Ginástica Olímpica. Até a década de 40, o julgamento baseava-se numa impressão geral, o que chegou a causar muitos problemas e comentários da imprensa. Com intenção de orientar os árbitros, a FIG nomeou uma comissão para estudar um regulamento que pudesse ser de uso comum entre todos os países filiados. E é a partir de 1949 que foram criadas as primeiras doze páginas das regras da ginástica. Assim, o critério de julgamento estabelecido foi o de 3,00 pontos para *Dificuldades*, 2,00 pontos para *Composição* e 5,00 pontos para *Execução*.

Este autor mostra ainda a trajetória completa da evolução do julgamento e as modificações mais significativas do Código de Pontuação, ao longo dos anos.

O Comitê Técnico da FIG se reúne constantemente, na tentativa de adaptar o Código de Pontuação à evolução da prática da Ginástica Olímpica. Uma das propostas sugeridas por FINK (1993) foi o de alterar os valores dos elementos e o número de dificuldades exigidas, sem que se modificasse as outras regras. Para o mesmo autor, isso estaria

⁴ Executa-se um rodante sobre o trampolim, aterrissando sobre os dois pés, de costas para o cavalo, saltando em flic-flac até o apoio das mãos no cavalo. Após saída do cavalo, o ginasta executa uma rotação no eixo transversal (mortal para trás), antes da aterrissagem no solo.

bonificando os ginastas que realmente apresentassem maiores dificuldades em suas séries de exercícios. Ele ainda ressalta que não importariam quais fossem as regras, porque os técnicos e ginastas trabalhariam, o que fosse necessário, para conseguirem qualquer 0,10 pontos de vantagem.

O autor enfatiza ainda que, da maneira como o Código de Pontuação se apresentava até 1993, ao invés de ser um instrumento de análise “discriminador”, tendia mais para um “equalizador”. Uma série era avaliada por tudo que ela continha, ao invés de partes selecionadas. Em 1993, o Código de Pontuação introduziu um grande aumento na complexidade da tarefa de julgamento, aumentando o grau de subjetividade nas decisões, justificativas e avaliações que acabaram afetando o conteúdo e a performance.

Como ilustração de tais modificações, a partir de 1993, teríamos: a introdução das Bancas de Arbitradores “A” e “B”, dividindo-se as tarefas da seguinte maneira: a “Banca A” ficaria responsável pela nota de partida, e a “Banca B” faria somente as deduções de execução técnica e postura; a manutenção da nota 10,00 como o máximo; o valor dos fatores de avaliação foi levemente alterado, aumentando, assim, o valor das bonificações, de forma mais bem definida na sua aplicação e distribuição, especialmente no referente às ligações de elementos de valor; a tabela de classificação dos erros foi reduzida e melhor sistematizada; o critério para julgamento das séries livres era o seguinte (PUBLIO, 1998):

Séries Livres	Masculinas	Femininas
Exercícios de Dificuldade	2,40	3,00
Combinação e Composição	1,20	2,00
Execução (técnica e postura)	5,40	4,40
Bonificações	1,00	0,60
Total	10,00	10,00

Quadro I - Critérios de Julgamento Masculino e Feminino de 1993.

O público e a mídia não compreendiam o porquê de tantas mudanças nas regras deste esporte, o que, de certo modo, não colaborou com a sua promoção. Então, a partir de 1997, por pressão da mídia, que não mais se interessava pelas competi-

ções da Ginástica Olímpica, as Séries Obrigatórias⁵ foram excluídas das competições. Este fato fez com que a mídia voltasse a considerá-la um espetáculo com potencial de audiência.

Em 1997, esperava-se que o novo Código de Pontuação se direcionasse no sentido de encorajar o desenvolvimento deste esporte, pontuando os ginastas dentro de parâmetros claros. Outra expectativa era de que se mantivessem as regras por décadas, acomodando qualquer evolução técnica, do aparelho, da especialização, profissionalização, entre outros. FINK (1993) ainda critica ... *Você conhece algum outro esporte que mude suas regras significativamente a cada 4 anos?... A Ginástica precisa disto porque suas regras estão permanentemente aquém do desenvolvimento do esporte...!*

Por estas razões é que havia a expectativa de que as regras pudessem se manter por mais tempo, permitindo um planejamento e construção gradual das séries ao longo dos anos, assim como o aprimoramento e desenvolvimento dos próprios ginastas.

O Código de Pontuação deveria permitir uma comparação direta com todos os outros ginastas de qualquer época, sendo o mais objetivo possível. FINK (1993) relata que ... *a subjetividade é o preço que nós devemos pagar pela beleza do nosso esporte...* Esperava-se também que este código fosse suficientemente simples para que os árbitros pudessem realmente aplicá-los, sem critérios subjetivos, e que cada vez mais árbitros pudessem se interessar pela tarefa de julgamento.

Critérios justos de julgamento, que satisficam aos técnicos e ginastas, ainda parecem estar muito longe de serem estabelecidos.

Numa nova tentativa, a FIG modificou as regras para o Ciclo 1997-2000, que foram criticadas antes mesmo por serem colocadas em prática.

Muito embora seja mais fácil avaliar as acrobacias do que o belo e o artístico, o novo Código de Pontuação feminino decidiu recompensar o artístico por intermédio do critério “Composição”, equivalente a 0,60 pontos. Esta foi uma modificação no sentido de não se valorizar somente o componente acrobático. Este novo item refere-se a uma combinação variada, criativa e artística dos elementos e suas ligações; uma distribuição progressiva e har-

⁵ Nas antigas Competições Obrigatórias, todos os ginastas executavam as mesmas séries em todos os aparelhos, havendo apenas uma despontuação por falhas na execução e elementos faltantes.

moniosa dos elementos, melhor utilização do espaço e mudança de direção. Porém, a crítica recebida foi que este item tornou o julgamento mais subjetivo ainda.

No início, muitos técnicos tiveram dificuldades em se adaptarem ao novo Código de Pontuação, acreditando que o número de ginastas de elite pudesse diminuir. Isto porque os técnicos viam o rigor e a complexidade do novo Código de Pontuação como um fator negativo que desencorajaria os praticantes-iniciantes a ingressarem no mundo competitivo, ou se prepararem para ele (NORMILE, 1997).

Os critérios de avaliação para o feminino, para o ciclo 1997-2000, ficaram estabelecidos da seguinte forma:

<i>Critérios de Avaliação</i>	<i>Valor</i>
Partes de Valor	3.00
Bonificação	1.00
Exigências Especiais	1.40
Composição	0.60
Execução e Apresentação	4.00

Quadro II - Critérios de Avaliação para o julgamento feminino ciclo 1997-2000.

Isso significa que a nota de partida⁶, que era 9.40, foi alterada para 8,40. Para se atingir a nota de partida máxima é preciso obter uma bonificação de 1,00 ponto, mais 0,60 pontos por combinação. A bonificação seria por elementos adicionais de valor "D", ou ainda inclusão de elementos de valor "E", e/ou combinações de elementos de valor. Para receber os 0,60 pontos referentes à combinação, é preciso apresentar criatividade e originalidade nesses elementos e ligações, bem como na série como um todo.

A desvalorização de alguns elementos, em relação ao Código de Pontuação anterior, e o limite possível de repetições do mesmo elemento (uma vez) poderão representar a maior dificuldade no cumprimento do item "Partes de Valor". Mas, por

outro lado, este aspecto pode diferenciar melhor os ginastas criativos e originais, além de ser um incentivo para a variação dos elementos.

Para o masculino não foi muito diferente. A nota de partida caiu para 8,60 e é permitida somente uma repetição de cada elemento. A desvalorização das habilidades tornou mais difícil atingir 1,40 pontos de bonificação.

Os critérios de avaliação para o masculino, para o ciclo 1997-2000, ficaram assim determinados:

<i>Critérios de Avaliação</i>	<i>Valor</i>
Partes de Valor	2.40
Bonificação	1.40
Exigências Especiais	1.20
Execução (Técnica e Postura)	5.00

Quadro III - Critérios de Avaliação para o Julgamento Masculino, ciclo 1997-2000.

Na visão de alguns técnicos, o limite para a repetição dos elementos é um ponto positivo porque poderá desafiar os ginastas a executarem muitas dificuldades diferentes (KORMANN apud NORMILE, 1997). O aparelho que poderia oferecer maior dificuldade seriam as argolas, em razão da exigência de mais força e movimentos estáticos por parte do atleta, além da sua característica de aparelho móvel.

Um aspecto favorável das modificações do novo Código de Pontuação masculino é a maior precisão no valor dos saltos, onde os acréscimos são de 0.30 pontos.

NORMILE (1997) apresenta um quadro sintetizando em cada aparelho as alterações que considerou boas e ruins, do novo Código de Pontuação. Para melhor compreensão segue este quadro no Apêndice 1.

Outra grande modificação do Código de Pontuação foi a extinção das Competições Obrigatórias e a inclusão da Competição Final por equipes (CIV)⁷.

A composição das equipes também foi alterada, pois cada equipe é composta por seis ginastas, competindo cinco em cada prova, sendo que, para

⁶ Nota de Partida refere-se ao valor da série do ginasta após despontuação das exigências especiais não cumpridas, partes de valor faltantes e acréscimo de eventuais bonificações. Esta nota é calculada pela "Banca A".

⁷ As competições oficiais da Ginástica Olímpica são classificadas em: CI (classificação para CII, CIII e CIV); CII (os 36 melhores ginastas, máximo de três por país disputam a classificação individual geral); CIII (os oito melhores ginastas de cada aparelho, máximo de dois por país, disputam a classificação por aparelhos); CIV (os seis melhores países na CI disputam a classificação por equipe).

efeito desta classificação, são consideradas as quatro melhores notas de cada aparelho. Desta forma, o técnico pode se utilizar da tática de escolher as cinco melhores ginastas de cada aparelho entre as seis que compõem a equipe. Esta estratégia não funciona quando há interesse na classificação individual geral dos ginastas, mas é extremamente eficiente caso algum ginasta fique impossibilitado de prosseguir na competição.

A divisão em "Bancas A e B", por um lado, veio a facilitar a tarefa dos árbitros. Por outro lado, será preciso maior conhecimento e prática, pois as inúmeras combinações exigem muita rapidez e atenção de sua parte.

Sabe-se ainda que qualquer mudança sempre gera polêmicas e as pessoas reagem de diferentes formas. Quando das alterações do Código no ciclo anterior, foi possível observar o pânico causado aos praticantes, técnicos e outras pessoas envolvidas. Entretanto, aos poucos, as pessoas foram se adaptando às mudanças.

A força mais dinâmica que dá direção à evolução da ginástica não é o técnico, nem o árbitro ou o ginasta, mas sim o Código de Pontuação (ROETZHEIM, 1991). Embora ele seja revisado continuamente, é difícil cumprir uma função objetiva dentro de um esporte subjetivo.

Um estudo interessante de SCHEER (apud ROETZHEIM, 1991), numa certa competição, revelou que a média dos seis ginastas da 9ª equipe classificada era de 9.567. Isso significa que os 54 ginastas incluindo as oito primeiras equipes estavam todos "espremidos" numa pontuação média entre 9.567 à 10.00 pontos. Se forem acrescentados outros ginastas de outras nações, significa que numa variação menor que 0.50, há uma população de mais de 70 ginastas. Situação esta que se definiu como uma perfeita "síndrome da pontuação".

O que poderíamos pensar é que, atualmente, a maioria das notas dos ginastas internacionais qualificados partiriam de 10.00 pontos. Isso torna o trabalho dos árbitros extremamente difícil. Acredita-se que exista uma espécie de instinto que os ajude a diferenciar as performances tão semelhantes.

Outra crítica com relação às novas regras seria a de que não existe uma recompensa por tudo que seja bem executado, somente para elementos D, E ou, no caso do masculino, para Super E.

Há três ou quatro ciclos, as regras sofriram poucas alterações, possibilitando estabelecer táticas para a evolução da Ginástica Olímpica. Este procedimento tinha a intenção de obter pontuações mais elevadas (TALLY, 1989). Naquela época, o autor citado apresentou estratégias para se atingir melhores pontuações, estabelecendo as seguintes prioridades:

<i>1ª Prioridade: Eliminar os erros de execução (técnica e postura).</i>
<i>2ª Prioridade: Cumprir todas as exigências.</i>
<i>3ª Prioridade: Cumprir as exigências mínimas das dificuldades.</i>
<i>4ª Prioridade: Incluir partes de valor adicionais.</i>
<i>5ª Prioridade: Incluir o fator de bonificação.</i>

Quadro IV - Estratégias para se obter melhores pontuações na Ginástica Olímpica.

Para os dias atuais, certamente essas prioridades deveriam ser reformuladas. Na época em que elas foram apresentadas, a bonificação não era tão valorizada como agora (1,00 ponto). Deixar de receber bonificação significaria obter uma Nota de Partida de, no máximo, 9,00 pontos!

Até 1948, o julgamento era realizado de acordo com as normas de cada país, não havendo na época uma orientação uniforme para a avaliação, que era baseada na impressão geral. Já no sistema atual de julgamento é possível detectar que ainda houve pouco progresso ao longo dos anos subsequentes à década citada (ROETZHEIM, 1991). E, principalmente, o Código de Pontuação ainda está muito longe do desejado.

Em meio a tantos aspectos críticos, poderíamos estar desestimulando aqueles que pretendem se envolver com eventos oficiais da Ginástica Olímpica. Não é intenção deste ponto de vista desencorajá-los. Nem tão pouco é nossa intenção deixar de estimular os técnicos e os jovens ginastas a prosseguirem em sua carreira. O que se pretende é alertar os técnicos e outras pessoas envolvidas nesta modalidade ou em qualquer outro esporte da importância de estabelecer-se o "ginasta" ou "atleta" como a 1ª prioridade. E mais, que mantenham esta atitude independente das mudanças que o Código de Pontuação possa vir a sofrer. Acreditamos que sacrificar os ginastas, colocando-os em risco por décimos de pontos, realmente não vale nenhuma medalha ou título!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE GINÁSTICA. Código de Pontuação Feminino e Masculino., 1996.

- FINK, H. Establishing a Vision for an Ideal Code of Points. *The Australian Gymnast*, Winter, June, 21(2), 22 - 25, 1993, Australia.
- FINK, H. A Better Way to Evaluate Difficulty in Gymnastics. *TECHNIQUE*, February, 16(2), 32-34, 1995, USA.
- MARTINS, I. L. Os Desportos de Composição Artística e a Subjetividade do seu Julgamento. *HORIZONTE - Revista de Educação Física e Desporto*, Julho/Agosto, 13(73), 29-34, 1996, Lisboa, Portugal.
- NORMILE, D. Cartwheeling Around the Code of Points. *International GYMNAST*, February, 36-37, 1997, USA.
- PUBLIO, N.S. *Evolução Histórica da Ginástica Olímpica*. Phorte Editora, SP, 1998.
- ROETZHEIM, B. *The Code of Points Through 2000*. United States Gymnastics Federation Congress, 59-61, 1991, USA.
- SCHEER, J. Point - Counterpoint. *TECHNIQUE*, February, 16(2), 34 - 35, USA.
- TALLY, F. *The Coach and the Code: Some Hints for Maximizing Scores*. Coaching Certification Manual Level 3 Men, Chapter 8, 348 - 351, 1989. Canadian Gymnastics Federation, Ontario, Canadá.
- WEINER, B. & FINK, H. The Problem with Pommel Horse. *International Gymnast*, April, 37, 1998, USA.

KEYWORDS: *Artistic Gymnastics; Code of Points; International Gymnastics Federation.*

ABSTRACT: *Artistic Gymnastics, like any other competitive sport, has its rules which dictate the participation in Official Events. These rules are described in the "Code of Points", elaborated by the "International Gymnastics Federation" (FIG) since 1949. Its Technical Committee meets just after every Olympic Games, when the rules can be changed for the next four years. Because of the subjective characteristic of the judgment, added to the continuous evolution of this sport, the FIG strives hardly to establish more fair criterion, that really could reward what is creative and perfect. For so, FIG has been very criticized by the media, coaches, sport directors, gymnasts, and even parents. After every Olympic Games, everybody who is involved in Artistic Gymnastics is very anxious for the next changes of the Code of Points. It is because there is no other sport that changes its rules so often. This "mutate characteristic" of the rules has been arisen disappointment and frustration, mainly from coaches and gymnasts. This point of view intends to present some of the opinions concerning those changes, more specifically for the cycle "1997-2000".*

APÊNDICE 1

Aspectos Positivos e Negativos do novo Código de Pontuação (NORMILE, 1997)

Para o Feminino:

<i>Salto sobre o Cavalo</i>	
<i>Bom</i>	<ol style="list-style-type: none">1) Muitos dos Tsukaharas têm mais valor do que seus similares do Yurchenkos.2. O salto Hristakieva foi desvalorizado de 9,90 para 9,60.3. Somente os saltos de grande dificuldade têm valor 10,00.
<i>Ruim</i>	<ol style="list-style-type: none">1. O Kasamatsu não é reconhecido como diferente do Tsukahara.2. O salto Phelps foi muito valorizado (9,80).•O salto reversão + mortal com 1/1 pirueta foi pouco valorizado (9,70).
<i>Paralelas Assimétricas</i>	
<i>Bom</i>	<ol style="list-style-type: none">1. A regra da não repetição encoraja a variação das habilidades.2. O sublançamento à parada de mãos foi desvalorizada de D para C.3. O Jaeger carpado foi desvalorizado de E para D.
<i>Ruim</i>	<ol style="list-style-type: none">1. O lançamento à parada de mãos à tomada inversa caiu de D para C.2. O Deltchev caiu para D.3. O Gienger vindo do Giro Gigante com 1 braço tem o mesmo valor vindo do Giro Gigante com dois braços.
<i>Trave de Equilíbrio</i>	
<i>Bom</i>	<ol style="list-style-type: none">1. A entrada de mortal para frente carpado subiu de D para E.2. A entrada em rodante + mortal subiu de C para D.3. A combinação B+D (exceto entrada e saída) recebe 0,20 de bonificação.
<i>Ruim</i>	<ol style="list-style-type: none">1. A entrada de estrela com um braço vale apenas B.2. As saídas em mortal duplo grupado ou carpado valem D.3. Saída em Tsukahara, grupado ou carpado valem E.
<i>Solo</i>	
<i>Bom</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Layout para frente e Barani caíram de C para B.2. Deve haver seqüências com dois mortais em diferentes sentidos.3. Triplo parafuso permaneceu com valor E.
<i>Ruim</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Duplo twist subiu para E.2. Duplo layout caiu para D.3. Tsukahara carpado ou grupado valem D.

Para o Masculino:

Solo

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. A regra da não repetição incentiva a variação das habilidades.2. O 3º elemento a partir de C da ligação aumenta de valor.3. Os "Super E" recompensam as grandes dificuldades (p.ex. triplo mortal).
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Dificuldades em receber 1,40 de bonificação sem muitas combinações.1. A exigência de um B estático de força ou equilíbrio com poucas opções. <p>•Exclusão do elemento de equilíbrio estático e manutenção do tempo da série.</p>

Cavalo com arções

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. As combinações ilimitadas do ano anterior ajudavam com, no máximo, + 0,20.2. Valorização do Magyar para D; a não exigência de um B na ponta do cavalo.3. Valorização dos elementos B: Moore, Kehre.
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Limite de duas habilidades de flop C, Dou E.2. Dois loops de costas na ponta são considerados uma série de flops.3. As russas desvalorizaram.

Argolas

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. Saída em triplo mortal de costas subiram para E.2. Exigência do Giro de frente e de costas à parada de mãos.3. A não exigência do B força à parada de mãos.
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Todos os crucifixos caíram de valor.2. A quase obrigatoriedade de dois giros invertidos e a combinação do giro Maltês.3. Pouca bonificação para balanços e não valorização da combinação força + força.

Salto sobre o Cavalo

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. Cada salto é valorizado individualmente (não em acréscimos de 0,30).2. Saltos com peixe na 1ª fase foram eliminados e acréscimo de outros elementos.3. Acréscimo de linhas para deduções fora do eixo na aterrissagem.
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Eliminação do bônus por distância.2. Somente um árbitro determina a dificuldade e seis fazem a dedução.3. Não exigência da altura.

Paralelas Simétricas

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. A regra da não repetição e o não aumento de valor incentivam a variação das habilidades.2. Bônus para combinações idem.3. Mais habilidades combinadas para atingir 1,40 bônus.
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Habilidades de extrema dificuldade criam grandes riscos de lesões.2. Maior dificuldade com o não aumento de valor.3. Stutz em uma barra contínua D.

Barra Fixa

Bom	<ol style="list-style-type: none">1. Habilidades em tomada inversa com mesmo valor de tomada dorsal; idem para habilidades com um braço e dois.2. Largadas C + C com fase de vôo recebem 0,10 de bonificação.3. As habilidades "Super E" acrescentam largadas e saídas espetaculares.
Ruim	<ol style="list-style-type: none">1. Não há aumento de valor para seqüências de largadas; máximo de duas habilidades com um braço.2. As bonificações serão por largadas e saídas.

UNITERMOS: educação, educação física, pesquisa

RESUMO: Este texto objetiva dialogar com professores / professoras no sentido de pensar a pesquisa como uma prática cotidiana, capaz de ampliar significativamente o capital cultural daqueles que nela se envolvem. Faz referência à história, à história da Educação Física e também às tecnologias de produção e reprodução de informações como possibilidades concretas de alargar conhecimentos e de intervir no sentido da construção de sujeitos criativos, críticos e autô-nomos.

Este texto foi escrito para ser apresentado na Mesa-redonda Educação e Educação Física: perspectivas para a pesquisa, apresentada durante a programação específica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na 50ª Reunião Anual da SBPC, em Natal - 1998. Portanto, pode ser avaliado para possível publicação na sessão "Entrevistas e Debates".

Primeiramente, gostaria de esclarecer que não pesquisei sobre pesquisa em educação e/ou Educação Física, nem sobre ciência, nem sobre epistemologia, nem sobre metodologia científica. No entanto, faço pesquisa e é por fazer pesquisa que hoje estou participando dessa mesa. Mais especificamente, pela liberdade que o CBCE proporcionou à abordagem que vou trazer a esse tema.

Quando perguntei a mim mesma por onde eu iria abordar o tema, de imediato algumas questões começaram a instigar meus pensamentos e meus sentimentos, dentre elas, a imensa vontade de falar sobre o ato de pesquisar. Isto é, sobre um desejo meu de ver despertar nos indivíduos (professores/as e/ou alunos/as) o desejo da investigação, a excitação da curiosidade, o exercício da inteligência, o esbanjar da imaginação, o esforço da análise, o desafio de estabelecer relações aproximando e afastando idéias conclusivas, a dor e o prazer da escrita.

Ao decidir passear por esse caminho que é meu e único e é também coletivo e partilhado, porque molhado pelo tempo e pelo contexto histórico que nos é comum, e porque mergulhado pelo

que conhecemos/desconhecemos, produzimos e reproduzimos na nossa área específica de conhecimento - a Educação Física, resolvi falar não exatamente sobre perspectivas para a pesquisa, mas sobre a paixão do pesquisar. E o farei a partir de quatro abordagens: 1) a paixão de pesquisar e aprender; 2) a paixão pela história da Educação Física e esportes; 3) a paixão pelos diferentes meios de produção e reprodução de informação e 4) apaixonada sim. Lúcida também.

- A paixão de pesquisar e aprender

Ao procurar o significado da palavra pesquisar, no dicionário Aurélio, encontrei: "buscar com diligência, inquirir, perquirir, informar-se a respeito de, indagar, devassar".

Particularmente, quero ressaltar a palavra *devassar* porque ela faz pensar num comportamento invasivo, de exploração/investigação/descoberta. Faz pensar em remexer, futricar, desordenar, vasculhar, ver por dentro, virar do avesso, inquirir, indagar. Remete a uma *atitude de pesquisa*.... não apenas a reproduzir determinadas práticas científicas consagradas pela ciência dominante que moldam formas de pesquisar e de entender a pesquisa. E que fique bem claro: não quero banalizar o termo pesquisa, reduzindo-o apenas a matar a curiosidade. Pesquisa envolve disciplina, dedicação, procedimentos metodológicos, práticas narrativas, capacidade de reflexão e de síntese, seriedade etc.

¹ Professora do Departamento de Desportos da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Palestra apresentada na Mesa-redonda Educação e Educação Física: perspectivas para a pesquisa, apresentada durante a programação específica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, na 50ª Reunião Anual da SBPC, em Natal - 1998.

Quando me refiro a fazer pesquisa, falo de uma atitude investigativa, criadora, que faz pulsar em nós o desejo de conhecer algo que desconhecemos ou que pouco conhecemos. Falo da paixão de aprender. Falo do aprendizado, porque essa é uma atitude que precisa ser forjada em nós à medida que vivemos num tempo onde a superficialidade das informações e a rapidez com que são produzidas e divulgadas colaboram para que nos tornemos acomodados diante do que é exposto, muitas vezes, travestido como uma verdade irrefutável.

Falo também de desconfiança; de desconfiar dos conhecimentos e não apenas consumi-los, porque desconfiar implica em levantar outras possíveis respostas e também outros possíveis caminhos para se chegar a uma ou várias possíveis respostas. Implica em apurar o olhar para uma leitura mais atenta, aguçar a inteligência e ir além da aparência do que se lê/vê. Portanto, falo antes do desejo de pesquisar do que dos caminhos pelos quais desenvolvem-se as pesquisas.

A pesquisa a que me refiro não está necessariamente vinculada às universidades e seus cursos de pós-graduação. Está presente em todos os níveis de escolarização; é uma necessidade emergente e, por conseguinte, uma ação também emergente que carece de mais incentivo, não apenas financeiro.

Penso as aulas de Educação Física na escola de primeiro e segundo graus e penso no professor/na professora de Educação Física como instigadores da atitude de pesquisar. De incentivar que os alunos/alunas, ao invés de consumirem (ainda que de forma bastante ativa) aquilo que é trabalhado/veiculado, possam ampliar referências, reconstruir vivências e conhecimentos, estabelecer vínculos com sua realidade concreta, produzir e atribuir significado a diferentes aprendizagens. Penso na educação, Educação Física e na aula de Educação Física como um rico campo de pesquisa cujas temáticas, ou conteúdos, ou objetos de pesquisa - se preferirem - possam ser devassados pela inteligibilidade e pela sensibilidade de quem dela participa.

Penso no professor/professora como seres apaixonados por aprender e por possibilitar/forjar situações concretas onde os alunos/alunas despertem para esse sentimento; para essa paixão. Professor/professora que é também pesquisador/pesquisadora (por certo não na caracterização presente nos critérios de titulação e produtividade presentes na Academia), mas indivíduos que têm/devem

ter a competência de desenvolver em si a capacidade humana que cada um de nós tem de exercer e deixar/possibilitar às pessoas com as quais nos relacionamos (alunos/alunas) exercerem, na sua plenitude, a inteligência, a criatividade e a sensibilidade.

Aprender, dentro dessa perspectiva, pressupõe compreender que no espaço da aula/educação/escola, professores/professoras e alunos/alunas constroem, reelaboram conhecimentos, estabelecem verdades, mesmo que provisórias, analisam hipóteses, produzem teorias, experimentam resultados, confrontam dados, produzem conhecimentos, enfim, pesquisam. Pesquisam e colaboram com o ser humano no seu processo de humanização porque este deveria ser o princípio básico da pesquisa: o desenvolvimento da técnica e a produção de conhecimentos com vistas a minimizar o sofrimento, as dores e as misérias humanas.

Quero pensar na pesquisa como um direito de cada um de nós, que uma vez exercido pode buscar o estabelecimento de elos entre a educação, a Educação Física e a humanização de homens e mulheres concretamente situados. A pesquisa como uma possibilidade de revitalizar o pensamento e a prática pedagógica porque mergulhada na diversidade social e cultural do nosso tempo. A pesquisa como uma possibilidade de alimentar um agir e um pensar democrático, porque capaz de buscar, na dinamicidade dos movimentos sociais e culturais elementos para investigar e para intervir.

Se pensarmos nos cursos de formação em Educação Física, é difícil enxergar a pesquisa como um direito dos alunos/alunas e professores/professoras.

A paixão por pesquisar, com certeza, não é nome de nenhuma disciplina da grade curricular, no entanto, precisa compor o currículo oculto dos cursos de formação. E aqui penso no quanto, muitas vezes, as disciplinas que tratam da pesquisa como, por exemplo, metodologia científica, prática de pesquisa etc, acabam por sublimar essa paixão ao invés de fazê-la aflorar, porque mitificam a pesquisa como algo capaz de ser acessado por alguns poucos privilegiados, talvez porque mais inteligentes. Porque tratam não do ato de pesquisar, mas somente de métodos de pesquisa, ou ainda de um método designado por alguns de "científico", onde os alunos/alunas percorrem o semestre se arrastando na busca de um problema original e relevante a ser pesquisado, fazendo intermináveis levanta-

mentos teóricos do que já foi produzido sobre o assunto (muitas vezes copiando textos e partes de texto já copiados outras tantas vezes), levantando possíveis hipóteses a serem verificadas, aprendendo técnicas de amostragem, de escolha da população, de estatística etc., isso tudo sem se envolver demais. Afinal, nessa situação, o aluno pesquisador/pesquisadora deve preservar certo distanciamento e neutralidade frente ao objeto/fenômeno escolhido para ser pesquisado, como neutra e objetiva também deve ser a própria pesquisa, destituída ao máximo de qualquer subjetividade. Inclusive, na escrita, a regra é escrever na terceira pessoa ou no pronome neutro. Por exemplo: verificamos, ou verificou-se.

A sublimação da paixão pela pesquisa dentro das disciplinas que tratam da pesquisa nos cursos de formação pode se dar, também, porque, muitas vezes, valorizam uma concepção mercantil e utilitária da pesquisa, cujo objetivo é treinar para o mercado de empregos, reduzindo o ato de pesquisar ao treinamento e à exercitação de determinadas fórmulas que, no meu entendimento, estreitam nossos olhares sobre o pensar e o agir científicos. E assim perpetuam poderes e saberes num ato que é político e é ideológico.

Porque não acredito na neutralidade da pesquisa e nem do pesquisador/pesquisadora, quero chamar a atenção para o fato de quem faz a pesquisa. Quem são homens e mulheres, brancos e negros, judeus, católicos, muçulmanos, umbandistas, de esquerda, de direita, de centro, de classes sociais e grupos sociais distintos? Pessoas que são únicas e que vivem mergulhadas no contexto onde se inserem. Que possuem desejos, paixões, valores, formas de ver a si mesmos e ao mundo... e de intervir também. E que elegem temas para estudar, aprender, investigar. Que se apaixonam por esses temas e por terem se apaixonado projetam neles suas angústias, prazeres, valores. Não há como fugir: toda a escolha é e sempre será uma escolha política. Como também é política a ação que a universidade faz, por meio de seus professores/pesquisadores, de reprimir e/ou incentivar a prática da pesquisa.

Não podemos esquecer que a universidade, como uma instituição laica e científica, também possui hierarquias, normas de pensar e investigar, divisão de poder e privilégios, produção de ideologias e práticas científicas e discursivas, cuja veiculação está ligada ao poder dominante: isto é, ao poder político e econômico que trabalha para a

indústria, para o capital financeiro, para a concentração de poder, para a garantia de benefícios e para a exclusão dos desajustados.

Se a pesquisa deve ser um direito, ela precisa ser reivindicada, conquistada porque, como bem sabemos, na sociedade contemporânea os direitos nunca são concedidos. Pensando nos cursos de graduação, a pesquisa não pode estar restrita apenas às bolsas de iniciação científica e bolsas/grupos PET (a cada ano mais restritas, como podemos observar). A pesquisa tem de estar presente no cotidiano do curso, nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, nas ações do movimento docente e estudantil, na extensão universitária, na formação de grupos de estudo, na prática sistemática de estudo, coletiva e individualmente. Tem de estar presente dentro de cada um de nós, instigando nossa curiosidade e nos impulsionando para devassar o que encontramos pela frente. Em especial, acredito eu, aqueles objetos/fenômenos marginalizados pela ótica dominante e que são tão caros a uma sociedade mais digna e humana. Temas/problemas não faltam.... não pode também é faltar a paixão!

- A paixão pelo antigo/clássico

Falar sobre a pesquisa em história da Educação Física como uma perspectiva de pesquisa para a área da Educação Física é falar de uma paixão. Já há algum tempo fui seduzida pela história por entendê-la fundamental no conhecimento da nossa área específica - a Educação Física. Ou seja, identifique na Educação Física e também no esporte um objeto de estudo da história, cujas investigações, ao rememorarem imagens e textos produzidos no passado, dizem também do tempo presente. Não porque analisadas por uma perspectiva linear, de causa e consequência, mas porque são interpretadas no presente a partir da sensibilidade e da inteligibilidade pelas quais as olhamos/entendemos e imaginamos.

Pesquisar história da Educação Física é estabelecer nexos entre diferentes épocas, estando ciente de que o passado é algo que não se pode modificar. Conhecer, sim, porque o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa.

Marc Bloch, historiador francês, no seu livro "Introdução à História", faz uma reflexão muito interessante sobre a relação presente e passado, à

medida que compreende a história como uma ciência que estuda o homem, ou melhor, o homem no tempo. Afirma: "É tal a força de solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente" (s.d.:13).

Levanto essa questão porque percebo, muitas vezes, a urgência com que estudantes e mesmo professores dos cursos de formação desejam aprender no sentido de obter uma resposta prática e eficiente, convincente talvez, para a pergunta: para que serve aprender/pesquisar história da Educação Física. Qual sua utilidade prática?

E então, respondo com as palavras de Victor Andrade de MELLO:

"De fato, quando falamos em História, estamos a falar da história dos homens - e das mulheres acrescento eu - e de suas construções sociais, da sua atuação na sociedade. A História nos ajuda a entender que o homem tem/teve uma ação concreta: o que temos atualmente foi construído e não fruto exclusivo do acaso, tão pouco estava escrito em um 'livro dos destinos'. Todos, querendo/sabendo ou não, fazemos parte da história. Ao mesmo tempo somos e fazemos história. Mas isto não significa que tenhamos todas as possibilidades de fazermos a história da forma que desejamos e imaginamos. Existe uma série de barreiras, impedimentos, condicionantes sociais que muitas vezes nos impedem de plenamente seguir um caminho traçado. Dentro da prática social se apresentam outros caminhos, em um processo cotidiano do qual nem sempre tomamos consciência profunda. O passado também estabelece condicionantes. Condições a que temos de nos reportar no presente, situações construídas no decorrer do tempo. Assim, todos temos um passado que de alguma maneira influencia diretamente em nossas ações presentes. E o estudo da história nos ajuda a entender melhor essas condições que nos cercam, as possíveis injunções do passado no presente." (1997:8-9)

Perspectivar a história da Educação Física como uma possibilidade de pesquisa significa recorrer a textos e imagens representativas de sensações, ideologias, valores, preconceitos e mensagens do tempo onde foram produzidas, onde o pesquisador/pesquisadora, utilizando-se de uma forma narrativa, procura arrancar essas imagens e esses textos de um esquecimento/desconhecimento que é dele/dela, que é da Educação Física e que é do nosso tempo. Deve costurar interpretações através dos vestígios/testemunhos que escolheu para pesquisar e da sua imaginação, originada de um desejo que parte de um sentimento que é seu particular que é único e é diverso porque está molhado, também pelas escolhas e pelas pesquisas que a Educação Física vem produzindo no que diz respeito à interpretação/explicação de sua própria construção histórica.

A escrita da história, como produto e produtora da paixão de aprender e pesquisar, é tecida a partir de imagens e textos escolhidos e narrados por um modo de investigar que, ao buscá-los no quando da sua produção, se propõe apresentá-los dentro do que hoje podemos conhecer do momento em que foram registrados e da mediação que é possível estabelecer entre o passado e o presente.

Finalizando, penso que a história da Educação Física como uma possibilidade de pesquisa não é apenas o aguçar da curiosidade, nem o agrupamento de dados, datas, feitos históricos, nomes de heróis e heroínas. A história compreende e faz compreender, fornecendo algumas resposta às questões atuais porque as busca na sua origem. E esse movimento carece de paixão, de entrega e de uma atitude que devassa, revira, remexe, futrica. Pois, como diz Marc Bloch: "não basta um método histórico, um método crítico, um método filosófico. Há que saber mergulhar na vida através de uma História viva, que ao penetrar no presente, ressuscita o passado e que, por sua vez, confere sentido ao destino (futuro)".

- A paixão pelo novo/contemporâneo

É inegável que, na sociedade moderna, as novas tecnologias de produção, reprodução e difusão de informações e conhecimentos, como a televisão, o vídeo e o cinema, fazem parte da inteligibilidade e da sensibilidade de crianças, jovens e adultos. Na pressa e na superficialidade da informação, muitas são as pessoas que se educam/infor-

mam pelas imagens e sons a que assistem, diariamente, e para o qual o texto escrito, mais que um desafio é, antes, uma dificuldade. Pouco contato há com a escrita, com a memória e com a reflexão escrita. Muito contato há com os conteúdos de pouca dificuldade intelectual, as dicotomias e os estereótipos, a simplificação do conhecimento e a legitimação do poder dominante, político e econômico. E isso não é bom, ainda que verdadeiro.

Analfabetos de uma cultura escrita são também analfabetos de uma cultura oral, de interpretação/reflexão crítica do que se vê/ouve. A televisão, o vídeo e o cinema, pertencentes aos meios de comunicação de massa, destinam-se a grandes públicos, consumidores de reflexões fáceis. Penso, pois, que se a alfabetização é necessária para a cultura escrita também o é para a cultura oral, feita por sons e imagens. Alfabetizar para ler as imagens é um ato político como é política a estética, com a qual são moldadas/produzidas e veiculadas essas imagens. E aqui identifico um grande desafio para nós professores/pesquisadores/apaixonados por aprender: educar e educar-se, também, no sentido de apreender, aprender e refletir sobre os conteúdos/informações/conhecimentos produzidos pela *massmedia* e fazer a mediação destes com o saber/fazer escolar/universitário porque, como bem sabemos, com exceção dos vídeos didáticos, os filmes comerciais e os programas de televisão não são produzidos para atender as demandas da educação formal, nem para sua utilização, ainda que sejam utilizados, muitas vezes, em seu sentido ilustrativo onde os sons e imagens de vídeos/filmes/televisão servem para reforçar determinado conteúdo/conhecimento trabalhado em aula.

Penso que as imagens dizem muito porque não as entendo apenas como registro de algo que pode ser apreendido pela nossa acuidade visual. As imagens são representações de sensações, ideologias, valores, preconceitos e mensagens que seduzem nossa inteligência e nossa sensibilidade, provocando, simultaneamente, uma tensão entre o que mostra e o que oculta, entre o que diz e o que silencia. E é esse intervalo entre o explícito e implícito, na tensão que existe entre esses dois pólos, sempre divergentes e complementares, que penso residir um dos desafios da pesquisa, seja ela qual for.

Ainda com relação à paixão pelo novo/contemporâneo quero situar a informática. A internet, por exemplo, é uma realidade que não pode mais ser desconsiderada no âmbito da pesquisa em educação

e Educação Física; é uma possibilidade concreta e crescente que faz circular múltiplas e distintas formas de ampliar conhecimento e estabelecer contatos, seja através do acesso direto a sites de indivíduos, grupos ou instituições, seja na participação de grupos e listas de discussões com temáticas específicas, seja através da leitura e da publicação em periódicos eletrônicos (revistas, boletins), seja através da visitação a bibliotecas nacionais e internacionais, a consultas às teses e dissertações produzidas pela nossa área específica, seja através da participação em seminários/cursos realizados na rede e, mesmo, através da participação em tempo real em eventos, entre outros.

Acredito e me utilizo de muitas dessas possibilidades como instrumentos de minha paixão por pesquisar/aprender, ainda que não tenha uma leitura ingênua sobre essa utilização. Na grande rede há, sim, muita bobagem, muitos conteúdos preconceituosos, muita banalização do saber, inclusive porque, tal como o cinema, o vídeo e a televisão não foram pensados para atender à educação formal. No entanto, há também perspectivas de intercâmbio e aprofundamento de conteúdos/temas/conhecimentos e, uma vez apaixonados pela pesquisa (no sentido amplo que venho utilizando a palavra), precisamos nos apropriar dessa perspectiva para a pesquisa.

E aí temos que pensar no acesso e na democratização do uso e da produção das informações que circulam nesses instrumentos da "tecnologia da inteligência", utilizando-me de um termo criado por Pierre Levy. Nesse particular, recorro a Regina Mota, através de seu artigo "Tecnologia e Informação", publicado no livro "Muitos olhares sobre educação e cultura", quando ela afirma que: "A importância que a televisão, o vídeo e a informática e suas diversas combinações têm para a educação é que elas promovem uma nova configuração do saber que implica em: 1. poder/saber acessar a informação; 2. Selecionar a informação; 3. Poder/saber usar/reciclar a informação". (MOTA, 1996: 74-5)

Ou seja, não podemos observar esses dispositivos informacionais sem estarmos atentos ao fato de que: primeiro, muitos ainda são aqueles/aquelas que estão excluídos da sua utilização (como também de vários direitos sociais que lhes asseguram, por exemplo, a própria noção de cidadania); segundo, a profusão de mensagens produzidas nos expõem, cotidianamente, a um infinito número de informações cuja seleção pode ou não favorecer

nossa autonomia frente a essa confusão generalizada, pois que selecionada por uma leitura crítica e, por último, saber utilizar com criatividade, sensibilidade e inteligência as informações colhidas atribuindo-lhes significados que as aproximem da formação de homens e mulheres que possam ler/entender criticamente a sociedade de seu tempo, intervindo nela em favor de um viver mais solidário.

Por aí penso ser possível caminhar ... utilizando-se dos modernos equipamentos de produção e reprodução de informação como uma perspectiva a mais de pesquisa. Com certeza, não a única.

- Apaixonada, sim. Lúcida também.

Em se tratando da sociedade industrial contemporânea, que não se cansa de produzir e reproduzir a idéia de que os imperativos do mercado são capazes de organizar a vida econômica, política e social, apostando e divulgando a crença na competitividade individual como a busca da vitória, muitas vezes, a qualquer preço, é impossível ver a pesquisa deslocada dessa situação. Tanto porque esses são os valores divulgados não apenas nos meios de comunicação de massa como também, e muitas vezes, nas escolas/universidades, quanto porque os investimentos na pesquisa, que já são poucos, a cada ano, parecem oscilar conforme as demandas do mercado.

A ciência e a técnica contemporânea são forças produtivas e, se por um lado, podem converter-se em fonte de ampliação da liberdade humana, podem e fazem também o seu contrário porque ligadas a estruturas hierarquizadas de poder econômico e político. Forças essas cuja materialização reverbera em nós diferentes fagulhas, observadas em atitudes como, por exemplo, o estabelecimento de critérios de eficiência e produtividade (explícitos ou não); a fragmentação da relação entre docência e pesquisa; a hierarquização dos níveis de escolarização: 1º e 2º graus, graduação e pós-graduação, a redução dos investimentos públicos na pesquisa e o incentivo aos privados, acarretando, muitas vezes, pouca autonomia do pesquisador/pesquisadora e da instituição onde está alocado; o desprestígio das ciências sociais e humanas, as

quais não se pode medir com rapidez e eficácia os resultados/retornos da pesquisa porque não inseridas diretamente no mercado produtivo; burocratização das agências financiadoras, o que consome por si só parte das verbas destinadas à pesquisa; a manutenção de privilégios a grupos/individuos na liberação de recursos por parte de órgãos financiadores; falta de investimento na criação e manutenção de laboratórios e bibliotecas; a hierarquização e a conseqüente valorização dos docentes mediante titulação etc., e poderíamos aqui elencar um sem número de outras questões.

Assim, se por um lado é preciso estar apaixonada/o pela pesquisa, por outro, não podemos cair num desvario inconseqüente, cujo deslumbre nos retira a lucidez.

Quando me refiro à paixão por pesquisar e por aprender, carrego nesse termo o desejo profundo de que, cientes da realidade concreta onde estamos situados - com todas as adversidades que estão colocadas diante de nós - não percamos a vontade de ir além da superficialidade do conhecimento, da acomodação frente ao que já está colocado, da falta de tesão pelo estudo, pela investigação, e pela pesquisa. E se, nessa mesa, não abordei o tema a partir de uma ótica, digamos assim, "científica", é porque optei por me colocar como uma pessoa apaixonada pela possibilidade de, ao pesquisar, compreender e fazer compreender um pouquinho mais o mundo no qual vivo e no qual inscrevo a minha história para, a partir de então, enfrentar outros desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Difel : Lisboa, s.d.
- MELLO, Victor Andrade de. Por que devemos estudar História da Educação Física/esportes nos cursos de graduação?. *Motriz*, Rio Claro, v.3, n.1, p.56-60, julho/1997.
- MOTA, Regina. Tecnologia e informação. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

UNITERMS: education, physical education, research

ABSTRACT: The objective of this text is to talk to professors in the sense that thinking of research as a daily practice, capable of significantly enlarging the cultural background of those involved in it. The text makes reference to history, the history of physical education and also to the technology of the production of information and the reproduction of information as concrete possibilities of widening the knowledge and of intervening, in the sense of constructing creative, critical and autonomous individuals.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ...¹

Hajime Takeuchi Nozaki²

Cada página uma vitória
Quem prepara os banquetes?
De dez em dez anos um grande homem
Quem paga as suas despesas?
Tantas histórias.
Tantas perguntas.

(Bertolt Brecht)

UNITERMOS: Educação Física; Regulamentação da Profissão; Conselho Federal de Educação Física; Sociologia do Trabalho.

RESUMO: O presente texto teve como objetivo apresentar questionamentos a respeito dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, a partir de uma postura crítica que acompanhou o coletivo de autores que se posicionaram contra a Regulamentação da Profissão, na forma do PL330/95. Tenta resgatar a centralidade do mundo do trabalho para as análises que deveriam nortear a ação do Conselho na formação de um campo profissional.

Venho novamente organizar algumas reflexões em torno do tema da nossa profissão, desta vez, mais especificamente a respeito do Conselho Federal de Educação Física, que teve sua primeira composição aprovada e instaurada recentemente, no dia 8 de novembro deste ano. Represento nesta mesa o coletivo que compõe a Secretaria Estadual do Rio de Janeiro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte³, e portanto, embaso-me nas interpretações e discussões conjuntas de quem tem acompanhado criticamente, desde 1996, um singular processo que culminou com a instauração do referido Conselho. Mais do que isso, trago comigo questões que vejo emergir na boca dos trabalhadores de nossa categoria⁴, e assim, sobretudo, coloco-me

aqui como um trabalhador que lê, ou seja, que acompanha e se angustia com os rumos que nossa profissão pode seguir frente não só à criação de Conselhos Federal e Regionais, mas também a todo reordenamento pelo qual vem passando no contexto atual.

Para esta investida, analisarei algumas daquelas questões a partir das reflexões e leituras que hoje faço da sociedade brasileira e da Educação Física nesse contexto. Vejo tal oportunidade como um momento ímpar, visto que contamos, nesta mesa, com a presença do professor Steinhilber, e assim quero, de imediato, saudá-lo em nome de nossa Secretaria por ter aceito gentil e prontamente, como sempre, nosso convite para o debate -

¹ Palestra proferida no Fórum de Discussão: "Os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física", organizado pela Secretaria Estadual do Rio de Janeiro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 26/11/1998.

² Professor Assistente do Departamento de Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora e membro da Secretaria do CBCE/RJ.

³ Neste sentido, talvez fosse um pouco pedante saudar a iniciativa desta Secretaria, em colocar, novamente, tal debate na ordem do dia.

⁴ E daí a necessidade que vimos em organizar este evento, com os professores do Rio de Janeiro.

condutor de frente do processo da regulamentação e agora membro eleito do referido Conselho, em condições talvez mais propensas para discutir a respeito desses temas do que nas circunstâncias ocasionadas na reunião do dia oito. Sinto importante que continuemos a debater a nossa profissão porque, como já ressaltamos na linha de nossa argumentação, uma lei não resolve, nem por perto, o problema do nosso campo de atuação (CASTELLANI FILHO, 1996; FARIA JUNIOR, et al, 1996; NOZAKI, 1997). Outrossim, vistos os apelos de que não se podia mais perder tempo para aprovarmos o Projeto de Lei, elegermos o Conselho Federal, quem sabe agora, não poderemos adentrar às reflexões de como esses fatores estarão intervindo na nossa realidade profissional, e discutir ações e perspectivas de atuação desses vários Conselhos.

Pois bem. Nosso posicionamento em relação à regulamentação da profissão, da forma como estava sendo conduzida e elaborada no PL 330/95, era de que, além de antidemocrática pelo tom de sua pressa, trazia em seu bojo manifestações ligadas a um retrocesso no campo da nossa produção de conhecimento à medida que ignorava seus debates, mas que, fundamentalmente, apontava para a adaptação de uma sociedade da exclusão, da qual discordamos radicalmente, qual seja, aquela proveniente do sistema capitalista de produção (FERREIRA, 1996; NOZAKI, *op.cit.*; PALAFOX, TERRA, 1996). Lembro-me perfeitamente que, para esta última consideração, o professor Steinhilber (1996a), quando não projetava o argumento de que *"o que temos percebido são resistências relativas ao Projeto. São questões ideológicas e disputas de poder que me parecem de menor importância, mas para os conservadores é fundamental"* (p.54), argumentava em suas falas que uma lei que previa a criação de um Conselho Profissional não é feita para conter, no corpo do seu texto, que deveria se pautar na construção de uma ou outra determinada sociedade.

Então já posso elaborar minha primeira questão: levando-se em conta que o Conselho Federal já foi eleito, e que agora trata-se de discutir suas políticas ou, como preferir, as bases de sua atuação, não é verdade que a Lei 9696/98, que regulamenta a profissão de Educação Física, não esteve pautada no discurso neoliberal que agora provavelmente deverá dar o tom de atuação deste Conselho?

Posso justificar minha preocupação. Aliás, sinto-me na obrigação de fazê-lo. À primeira vista, a regulação de uma determinada atividade, no sentido de resguardar os direitos sociais, seja ela no campo da educação, saúde, habitação, segurança e assim por diante, não pode ser vista como uma prática neoliberal, muito pelo contrário. Não obstante, não foi esta a retórica utilizada para a adesão dos seus seguidores. Antes disso, o discurso foi o tempo todo centrado na conquista de um mercado emergente das atividades físicas. Recordo-me bem da defesa de que:

"Hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam" (STEINHILBER, *op.cit.*, p.51).

"Quero deixar claro que, tanto os que estão cursando a licenciatura quanto os que estão frequentando curso de bacharelado em E.F. PODEM atuar neste mercado de trabalho. Não há nenhum impedimento neste sentido. O que estou alertando é que estarão competindo com igualdades de condições com os leigos, ex-praticantes, curiosos e tantos outros que se arvoram e atuam na área de atividades físicas" (*ibid.*, p.48-49)

Nesse sentido, essa reserva de mercado, se não pode ser tratada como uma prática convencional do neoliberalismo desregulamentador de mercados, por outro lado, está intimamente ligada à sua ética, ou seja, a do individualismo, dando por vencedora a tese da exclusão, ou seja, de que a humanidade não tem mais salvação, de que ela é um grande *Titanic* e, assim sendo, salve-se quem puder - ou melhor traduzindo, resguarde a sua fatia do mercado quem puder... Aliás, na verdade, não existe essa tal prática convencional do neoliberalismo de que falei há pouco. Existem diferenças entre a tese do neoliberalismo e a sua prática⁵. Isso enfurece os doutrinários, ex-ministro Roberto Campos que o diga. Portanto, a intervenção mínima é uma tese boa para ser obedecida até que as circunstâncias concretas permitam, vide o caso da política de intervenção aos produtos japoneses nos EUA, ou ainda, a do presidente Fernando Henrique Cardoso

⁵ Neste ponto, Pablo Gentili, em comunicação pessoal, argumenta que existem grandes diferenças entre o que chama de neoliberalismo essencialista ou doutrinário, que diz respeito à sua tese, e neoliberalismo instrumental, que trata de sua utilização como políticas sociais.

no caso do PROER. O caso da regulamentação da profissão de Educação Física não deixa de ser diferente. Está toda apoiada em pressupostos profissionais corporativistas, que atacam outros trabalhadores ao invés de centrar fogo nos detentores dos meios de produção, neste caso, os grandes proprietários do mundo das atividades físicas.

Não vou aqui perguntar se o Conselho Federal, em sua única reunião que foi imediatamente após a eleição, ainda na alegria de ter se consagrado naquele dia (imagino), teve tempo hábil para montar uma plataforma de trabalho, já que uma vez perguntada qual seria tal plataforma, ainda durante o processo de eleição, furtou-se de fazer qualquer pronunciamento, inclusive respaldado por argumentos de que aquela instância era pura e simplesmente para se escolher os nomes dos representantes, e que, após tal processo, é que se deveria elaborar-la, com mais tranquilidade e propriedade. No entanto, penso que possuímos elementos suficientes para, a partir da leitura do movimento em que se consolidou esta regulamentação, principalmente depois de 1996, explicitar algumas preocupações acerca do eixo condutor do presente Conselho.

Como afirmei, a tese defendida o tempo inteiro foi a da regulação de um mercado das atividades físicas - este último não muito bem definido em todo processo - que supostamente pertence a nós, professores de Educação Física. Na verdade, o eixo deveria ser, não o mercado, mas o mundo do trabalho. Isso porque o mundo do trabalho responde muito mais do que a simples questão de *"a qual profissional, juridicamente, compete a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades"* (STEINHILBER, 1996b, p.20). O conceito de mundo do trabalho é mais profundo, trata fundamentalmente das relações de poder entre proprietários e trabalhadores na luta de classes, da relação da exclusão e exploração que a atividade humana pode alcançar no mundo do capital. No entanto, preocupa-me a superficialidade e distorção no combate aos problemas da nossa dita profissão extra ensino formal, quando esta se limita a demarcar um território e assim, expulsar qualquer eventual concorrente, utilizando-se do discurso de que

"Normalmente me indagam por que os leigos podem atuar no nosso mercado de trabalho. Ficam boquiabertos quando percebem que para não atuar nestes seguimentos não há a necessidade de formação específica. Ficam estarrecidos ao enxergar que este mercado não é nosso. Que este mercado pertence a qualquer um. Qualquer pessoa, com qualquer formação e, mesmo sem nenhuma formação pode atuar em academias, clubes, condomínios, etc" (STEINHILBER, 1996a, p.48).

No intuito de conseguir a simpatia de nossos colegas professores junto ao projeto da regulamentação, a centralização dos ataques aos leigos acabou escondendo que tais pessoas seriam outros profissionais qualificados tais como os de educação artística, música, teatro, artes marciais, mas também nossos próprios alunos de Educação Física. Neste último caso, ataca-se justamente a pessoa que, na intenção de buscar melhor qualificação para compreender/enfrentar o mundo do trabalho, também é explorada pelo proprietário do meio de produção. Isso me lembra os tempos da Idade Média, a caça às bruxas, um verdadeiro massacre envolvendo mulheres oprimidas e à margem da sociedade⁶. Neste sentido, formulo a segunda pergunta: o Conselho se limitará exclusivamente a fiscalizar as academias e clubes intencionando retirar os que não forem formados em Educação Física? É apenas um Conselho de Caça às Bruxas? Será a Santa Inquisição da Educação Física? Isso basta como base de atuação para um Conselho Profissional?

Temo realmente que essa seja, se não for a única, a mais expressiva ação do nosso Conselho. A leitura que faço da atual contemporaneidade é de que esta atitude não será suficiente para constituir uma profissão. Antes disso, se tomarmos como análise o mundo do trabalho, como disse, a relação de poder dos donos do capital continuará persistindo. Somos muitos professores, e nada impedirá a formação ainda de um grande exército de reserva, que pode substituir a qualquer momento os outros trabalhadores a troco de um menor salário, ou de

⁶ Aliás, muitas delas eram tidas como bruxas porque, ao realizar o parto de crianças, não conseguiam salvá-las da morte em seu nascimento. O que não se percebia naquela época era a falta de instrumentação teórico-metodológica para a efetuação do parto, culpabilizando-se sua executora. Não estará a atual Educação Física passando pelo mesmo estágio, ou seja, querendo condenar os ditos leigos quando, na verdade é ela própria que carece de referenciais para ministrar suas atividades? Afinal, se possuíssemos tais referenciais que nos diferenciássem da prática dos ditos leigos, não precisaríamos assegurar, por via da força da lei, os ditos espaços das atividades não formais.

piores condições de trabalho. É bom lembrar que, para a perspectiva neoliberal, a criação de um exército de reserva é extremamente importante, vide a crescente taxa de desemprego do Brasil, ou ainda a prática da tatcheriana dos anos 70.

Neste ponto, como um trabalhador, pergunto: não deveríamos deixar de nos atacar uns aos outros, no caso dos trabalhadores de outras áreas⁷, e nos preocuparmos em ter condições de realmente criar uma perspectiva profissional, ou seja,

"...de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarianização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus 'empregos' garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva" (NOZAKI, 1996)⁸

Assim, sendo, quando deixaremos de discutir, em uma perspectiva idealizada⁹, a formação de nossa profissão, e nos ateremos à análise de que para tal formação histórica, confrontam-se interesses e posições sócio-econômicos, e que portanto é inevitável o corte de classe para a elaboração de um projeto que atenda os trabalhadores da Educação Física?

E a propósito de outra colocação, a discussão desse mercado das atividades não formais é feita de forma desordenada e fundamentalmente projetada em instituições privadas, sejam elas desde as pequenas academias até os grandes grupos empresariais do ramo do fitness. Denotadamente, não se avança a discussão no ramo das atividades não formais de ordem pública, assim como esvazia-se o debate em torno da Educação Física como componente curricular. Levando-se em conta que é nas escolas que a maior parte dos nossos trabalhadores

participam do serviço público⁹, além de tudo tal discussão colabora secundariamente para o atual desmonte deste setor, ou seja, para a condição do Estado Mínimo, tese tão cara ao neoliberalismo.

A atual regulamentação, por estar tratando exclusivamente do campo não formal¹⁰, fragmenta nossa categoria em duas partes, tirando nossa força organizativa. Nada mais justo, seguindo a trilha de Perry Anderson (*In: SADER, GENTILI, 1995*), para colaborar com a política neoliberal de combate ao movimento organizado dos trabalhadores. Neste ponto, aliás, surge-me outra questão. As Associações dos Professores de Educação Física (APEF's) tiveram grande crescimento neste último ano¹¹, muito pelo fato de que ela, juntamente com representantes das Faculdades de Educação Física, estava incumbida de lançar nomes e delegados para a escolha do Conselho Federal. Não obstante, após o pleito, parece que se criou um círculo fechado. O atual Conselho Federal estará encarregado de escolher os Conselhos Regionais. Não se assumiu dúvida no sentido de autonomia dessa escolha aos respectivos Estados, como reivindicava um representante do Rio Grande do Sul, ou ainda a legitimidade de escolha de dois delegados para o Conselho Regional de Minas Gerais, retirado em um evento das escolas mineiras. Afinal, o Conselho Federal dará autonomia para a eleição dos Conselhos Regionais?

Por outro lado, na próxima gestão, a eleição do Conselho Federal será procedida por meio dos Regionais. Então, qual vai ser a importância das APEF's, daqui para frente, no que diz respeito às decisões de nossa categoria? Não estará condenada ao falecimento? Mais do que isso, qual será a participação de todos os trabalhadores na condução política desse Conselho? Se fará valer a promessa de que guiaremos nossa história, argumento bastante proferido em prol da regulamentação, quando se dizia que

⁷ E assim, no embate corporativista, deveríamos abrir mão do projeto histórico do proletariado no sentido em que, há exatos 150 anos, Marx e Engels (1988) escreveram no manifesto do partido comunista: "*Proletários de todos os países, uni-vos!*" (p.99)?

⁸ Chamo de idealizada porque não percebe que, mesmo com a exclusividade de um mercado, não ataca a questão de fundo, qual seja, a de que a exclusão profissional é gerada pela detenção dos meios de produção, ou seja, no conflito entre proprietários e trabalhadores. Ao não perceber tal questão, não ataca o problema de frente, não assegurando o mínimo a que se propõe, ou seja, o acesso dos professores de Educação Física ao mercado de trabalho.

⁹ Aliás, não só do serviço público, mas perto da escola, o mercado das atividades não formais não possui expressão no sentido da inserção dos nossos professores. Não seria ideológico traçar uma imagem de um grande mercado, este das atividades não formais?

¹⁰ Espera-se, por conta disso, que não se cobrem registros de professores que atuem exclusivamente no campo formal de ensino.

¹¹ Mesmo com o crescimento das APEF's, a militância da Educação Física concentra-se nas associações e sindicatos docentes da categoria, como nos mostra Pedro Rodolpho Jungers Abib (1998), quando ressalta a grande presença de professores de Educação Física não só na greve de fome, mas como em todo movimento da greve das Universidades Federais deste ano.

"Estamos seguros de que a vontade da maioria dos egressos das escolas de E.F. é garantir a regulamentação de sua profissão, ocupar os espaços vazios, criar os Conselhos de Profissionais onde passarão a ter vez e voz. Onde poderão definir os rumos de sua profissão" (STEINHILBER, *op.cit.*, p.52).

É justamente esse conceito de mundo do trabalho que precisa nortear o atual Conselho Federal, principalmente porque, como bem avaliam Gaudêncio Frigotto (1996) e Ricardo Antunes (1995)¹², a categoria trabalho começa a se secundarizar nas análises contemporâneas, sobretudo pela atual investida do capitalismo. A regulamentação pode ter vindo para forçar o trabalhador a se qualificar para o mundo do trabalho. Não obstante, dada a correlação de forças entre trabalhadores e proprietários, analisemos agora a situação das empresas da educação que visam o acúmulo do capital, e entendamos que tipo de atitudes essas tomarão daqui para frente. Que tipo de formação promoverão, que tipos de cursos oferecerão¹³, para a formação profissional voltada para as práticas fora da escola? Provavelmente não se preocuparão mais com a formação plena, generalista, que historicamente defendemos (FARIA JUNIOR, 1987). Consentir que nossa formação profissional se deixe levar pelo desejo do mercado consumidor é abrir mão do projeto de que *"a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis de mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade..."* (FRIGOTTO, *op.cit.*, p.31).

Aliás, leis essas, do mercado neoliberal, que tiraram o caráter de cidadania das pessoas para imputar-lhes a faceta do consumidor, criando um mundo dos negócios, onde os únicos direitos são o do respeito à propriedade privada e da sua aquisição, que denotadamente mostrou-se também presente na defesa da regulamentação sob o argumento de que *"...Trata-se de um direito de tornar jurídico aquilo que de fato, a sociedade consome, aceita, acredita, respalda e vive"* (STEINHILBER, 1996a, p.43).

Por fim, a preocupação última é se esse Conselho terá, ele mesmo, autonomia frente às questões hegemônicas que estão se colocando no plano social, principalmente no âmbito da formação de professores. No ímpeto de tornar realidade o projeto de lei que vinham defendendo, os argumentos utilizados se apoiavam nos avanços dos setores conservadores de nossa sociedade. Por exemplo, no caso da atual LDB, que deixava em sua interpretação uma dicotomização entre formação, que deveria ser promovida pelas Universidades, e capacitação, essa sim, que necessariamente teria que passar pela aprovação jurídica, ou seja, pelo Conselho de Educação Física (STEINHILBER, 1997). Outrossim, até a favor do dito Provão de Final de Curso, repudiado pelo conjunto dos movimentos discente e docente, se posicionaram, no ímpeto de justificar a existência dos Conselhos para fiscalizar tal sistema (*ibid.*).

Portanto, é notória a orientação hegemônica da perspectiva de formação destes Conselhos e da atual regulamentação da profissão. Tenho a clara impressão de que não é necessário que se explicita a base política que o norteará. Se o que levantei até aqui não estiver ligado a questões ideológicas, que outros motivos teríamos para estarmos hoje aqui reunidos? Se por um lado, muitos professores e estudantes se mostravam confusos e indecisos em relação ao Projeto de Lei que tramitava na Câmara¹⁴, agora a discussão não se encontra mais no ser a favor ou contra, mas, fundamentalmente, na preocupação dos rumos que a regulamentação trará para a Educação Física e, como tentei mostrar, restam inúmeras dúvidas, perguntas de um trabalhador que lê.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org). Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

¹² Tais autores denunciam que, igualmente nas formulações teóricas, trabalhos tais como o de Adam Schaff, André Gorz, Claus Offe, Jürgen Habermas e Robert Kurz, apesar de trazerem em si críticas ao capitalismo, dão sustentação ideológica para a tese neocapitalista do fim da sociedade do trabalho.

¹³ Não esqueçamos aqui a configuração dos cursos sequenciais criados via LDB e já em implantação nas políticas do MEC (O GLOBO, 1998), que podem ser realizados em até seis meses de duração e que, no Rio de Janeiro, já estão em andamento na Universidade Gama Filho, na forma de cursos de Treinamento Esportivo e de Futebol.

¹⁴ E penso que esta confusão se deu muito em função da falta de discussão acumulada pela categoria.

- ANTUNES Ricardo L. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Greve de fome e as várias dimensões da corporiedade. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina. v. 19, n. 2, p.39-46, jan., 1998.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Teses acerca da questão da regulamentação da profissão. In: *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: Boletim Informativo*. Santa Catarina: ano XVIII, n.3, p.6-14, set.-dez., 1996.
- FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *Professor de educação física: licenciado generalista*. In: OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Fundamentos pedagógicos da educação física*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.
- et al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina: v.17, n.3, p.266-272, mai., 1996.
- FERREIRA, Marcelo Guina. Educação Física: regulamentação da profissão e esporte educacional ou... neoliberalismo e pós-modernidade: foi isto que nos sobrou? In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Catarina: v.18, n.1, p.47-54, set., 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. In: *Clássicos do Pensamento Político*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. *Regulamentação da profissão de educação física: etapa prioritária para a legitimação?* In: <http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html>, 1996.
- *Regulamentação da profissão: o embate de duas perspectivas*. In: *Caderno de Debates*: ano 4, v.5, p.36-40, 1997.
- O GLOBO. *MEC lança cursos superiores voltados para mercado de trabalho e de duração menor*. Rio de Janeiro, 23 ago. 1998. p.6.
- PALAFIX, Gabriel H. Muñoz, TERRA, Dinah Vasconcellos. *Regulamentação da profissão de educação física: uma questão ideológica*. In: <http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html>, 1996.
- STEINHILBER, Jorge. Profissional de Educação Física... Existe? In: *V Ciclo de Palestras CAEFALF-UERJ*, Rio de Janeiro, 1996. *Anais...* Rio de Janeiro: CAEFALF/UERJ, 1996a, p.43-58.
- *Profissional de Educação Física... existe?* Rio de Janeiro: Sprint, 1996b.
- *Licenciatura; bacharelado; mercado de trabalho; LDB; exame nacional de cursos e o profissional de educação física*. In: *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia, 1997. *Anais...* Goiânia: CBCE, 1997, p.905-912.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR... ? ...ISSO É HISTÓRIA ! *Uma reflexão acerca do saber e do fazer*¹

Marcelio Souza Júnior²

Orientadora: Prof^{ca}. Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel³

Tendo como referência a espantada pergunta A Educação Física é um componente curricular... ?, procuramos discutir algumas questões suscitadas a partir desta indagação. Assim, revisitando os estudos históricos, buscamos estabelecer, diante da realidade educacional escolar, uma reflexão acerca da dicotomia entre o saber e o fazer pedagógicos.

Num primeiro momento, tivemos como intenção compreender a Educação Física na atual realidade escolar e evidenciamos que esta, diante dos aspectos afetos à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, estabelece-se, em meio a antagonismos, conflitos e indefinições, como algo bastante problemático. Assim definimos nosso objeto de estudo e traçamos o percurso metodológico que trilhamos para investigar o problema de pesquisa.

Num segundo momento reconhecemos, a partir de estudos na literatura e de uma pesquisa de campo no cotidiano escolar, que o fato de a Educação Física ser considerada como componente curricular é "história"... , não no sentido do uso popular da expressão, significando banalidade (conversa mole), ou até mesmo mentira, mas sim num sentido histórico.

Assim, revisitamos os estudos acerca da História do Currículo, da História das Disciplinas Curriculares e da História da Educação Física, esta última por dentro da História da Educação, com a certeza de não estarmos realizando um estudo histórico, pois não fizemos um trabalho de "arqueologia" nas fontes que nos forneceriam uma visão do período estudado.

Ainda neste segundo momento, contamos uma história acerca da realidade da Educação Física num determinado contexto escolar, possuindo ca-

tegorias de análises delimitadas em função de nossas opções teóricas e metodológicas e de nossa trajetória de investigação. Investigamos o que diziam, o que escreviam e o que faziam os professores em relação ao tratamento dos conteúdos de ensino nas aulas de Educação Física. Evidenciamos também uma discussão referente à legalidade e legitimidade deste componente curricular na escola, assim como sua caracterização como atividade, no sentido restrito e mecânico, procurando reconhecer possibilidades de compreendê-la de uma forma diferenciada desta.

Por fim, num último momento do trabalho, discutimos de forma mais analítica os dados coletados no campo de pesquisa e confrontamo-los com os dados da literatura. Nesta confrontação evidenciamos que a prática pedagógica dos professores de Educação Física, na escola campo de nosso estudo, no que concerne à seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, se apresentou como um *continuum* de dois pólos contraditórios acerca de qual referência/entendimento se tinha sobre Educação Física.

Num primeiro pólo reconhecemos indicadores de aproximação da compreensão de Educação Física como uma mera exercitação prático-corporal, ou seja, um "fazer por fazer". Num segundo pólo evidenciamos um afastamento de tal entendimento, encontrando indicadores que apontam para a possibilidade de construir uma Educação Física preocupada em oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento específico, favorecendo e contribuindo com sua reflexão pedagógica - um fazer crítico-reflexivo.

¹ Dissertação de Mestrado defendida em março de 1999, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e inserida na linha de pesquisa de Política Educacional e Prática Pedagógica.

² Professor da Universidade de Pernambuco, lecionando a disciplina de Prática de Ensino na Escola Superior de Educação Física e exercendo a função de Coordenador do Laboratório de Estudos Pedagógicos do Centro de Estudos em Educação Física e Esporte - Unidade da Rede de Centros INDESP de Excelência Esportiva. Bolsista da CAPES.

³ Professora da Universidade Federal de Pernambuco no curso de Educação Física e no Mestrado em Educação.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO – PERÍODO NOTURNO: um estudo participante

*Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira¹
Jorge Sergio Pérez Gallardo²*

O presente estudo caracterizou-se por ser do tipo participante e teve como objetivo geral analisar a viabilidade do desenvolvimento da disciplina Educação Física no ensino médio, período noturno, por meio de uma proposta metodológica de Ensino Aberto, no Colégio Oberon Floriano Dittert (Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá)(CAIC/UEM). O estudo constituiu-se de quatro etapas básicas que foram: primeira, diagnóstico geral da situação da Educação Física no CAIC/UEM – turno noturno; segunda, elaboração de uma proposta participativa para o desenvolvimento da Educação Física, baseada na metodologia do Ensino Aberto; terceira, desenvolvimento da proposta durante um semestre envolvendo as turmas de segundo ano dos cursos de Educação Geral e Auxiliar de Enfermagem, pois encontravam-se no meio do curso e, portanto, já haviam vivenciado a sistemática da Educação Física da escola e quarta, avaliação das ações desenvolvidas pelo estudo durante o semestre. O enfoque participante preconiza

que todos os envolvidos nas ações tenham condições de opinar, sugerir e participar tanto da elaboração como do próprio desfecho das mesmas. Assim, todas as ações do estudo foram plenamente discutidas e avaliadas pelos envolvidos, estimulando-se o compromisso geral. Como resultado geral, pode-se concluir que a Educação Física é plenamente viável de ser desenvolvida dentro do ensino noturno, com conteúdos significativos e de valor para seus participantes. Não houve nenhuma queixa ou comentários que desabonasse as estratégias adotadas e as ações desenvolvidas. Assim, resta ao profissional da área atentar para o significado de suas ações dentro desse nível escolar e preparar-se adequadamente para o enfrentamento desse desafio que, de agora em diante, será facultativo, de acordo com a nova LDB 9.394/96. E, como ponto final, sugere-se que estudos da mesma natureza sejam desenvolvidos nas demais áreas do conhecimento, no período noturno, para que possam contribuir para uma mudança significativa da formação hoje ofertada ao aluno trabalhador.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Educação Física; Metodologia do Ensino; Educação Física no Ensino Médio; Educação Física no Ensino Noturno; Educação do Aluno Trabalhador

¹ Autor – Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR.

² ORIENTADOR – Unicamp - SP.

A FUNÇÃO SOCIAL DO TREINAMENTO DESPORTIVO EM NATAÇÃO* THE SOCIAL ROLE OF SPORTING TRAINING IN SWIMMING

Ismar Edmar Lino Balasso**

INTRODUÇÃO

A investigação procura averiguar especificamente os pressupostos que fundamentam a relação da dimensão educativa e da prática desportiva, a Natação, buscando com isso a função social do Treinamento Desportivo.

Ela tem como base o trabalho realizado na Escola de Natação Nada Melhor, no município de Araguaína, Estado do Tocantins, Brasil. O trabalho foi realizado com 10 crianças na faixa etária de 9 a 12 anos; 20 adolescentes de 13 a 15 anos; 10 adolescentes de 16 a 17 anos, durante o período de dois anos.

Procurou-se aproximar teoricamente elementos da Educação e da Natação, objetivando esclarecer alguns conceitos basilares e os pontos de unidade entre essas duas dimensões distintas. Estabeleceu-se uma construção histórica contextualizada, ou seja, sobre a região do Tocantins e os passos dados pelos profissionais da natação.

Procurou-se, também, focalizar o papel do Treinamento Desportivo e das possibilidades de sair de um eixo técnico específico e tendo uma função social específica. À luz dos pressupostos teóricos e da história regional, partiu-se para análise de discursos com vários interlocutores da Equipe de Treinamento, alunos - atletas e indiretamente seus pais. Com a memória fotográfica, o estudo teve-se à análise do movimento e ao relato de situações da vida cotidiana para exprimir e expressar o papel do Treinamento em suas vidas. A conclusão procurou dar pistas para a continuidade do trabalho, tendo em vista que ele não se atém somente à esfera acadêmica. Como processo, ele possui seu projeto de existência com vitórias, conflitos e limitações.

INTRODUCTION

The investigation attempted to verify what are the fundamental presuppositions in relation to the education dimension and to sporting practice, to swimming seeking in this way the social role of sport training.

She has as its basis the work done in the Nada Melhor swimming school, Araguaína city, Tocantins State, Brazil. The work was with ten children in the nine to twelve years age bracket, twenty adolescents from thirteen to fifteen years old and ten adolescents from sixteen to seventeen years old, by two years.

First we attempted to bring together theoretical elements of education and of swimming, having as an objective to clarify some basic concepts and the points of similarity between these two distinct dimensions. We ventured to construct a historic contextualization about Tocantins region and the paths trodden by swimming professionals was woven.

Through systematic ethnographic observations, it was attempted to focus on the role of sport training and the possibility of its emerging from a merely technical - specific role to having a specific social role. In light of theoretical presuppositions and the Nada Melhor training team, students - athletes and indirectly, their parents, was begun. A photographic catalog was needed in the analyses of change and in relating examples in daily life in order to extract and express the role of training in their lives.

The conclusion attempts to offer to the continuation of the work, bearing in mind that it is not attained solely in the academic sphere, and in which process it has its project of existence with victories, conflicts and limitations.

* Dissertação de Mestrado apresentada à American World University - USA em Agosto 1999, na Área de Educação Física Ciência e Técnica da Nataação, sobre orientação da professora Dra. Jaqueline Pinto Martins.

** Professor de Educação Física de 1º e 2º grau.

SOCIOLOGIA DO CURRÍCULO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E SOCIALISTA NA PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA*

Marcelo Guina Ferreira

Orientador: Professor Dr. Valter Bracht

No presente estudo buscamos, no referencial da sociologia e teoria crítica do currículo, elementos teóricos e metodológicos que contribuam com futuros desenvolvimentos na pedagogia da Educação Física, numa perspectiva crítica e socialista. Para tanto, em nossa estratégia metodológica selecionamos três propostas curriculares de Educação Física para os ensinos fundamental e médio, respectivamente, sob as óticas do esporte de alto rendimento, crítico-superadora e promoção da saúde, as quais foram analisadas com base em dez "lições" sobre a sociologia do currículo, resultantes de mais de duas décadas de investigação neste

âmbito, e que se encontram no artigo-síntese de Silva (1992). Concluímos que a promoção de mais diálogos entre a sociologia, teoria crítica do currículo e a pedagogia da Educação Física, nos permite projetar novas possibilidades de desenvolvimento a esta última, principalmente no que tange a uma ampliação de nossa capacidade de pensar 'quando', 'como' e o 'quanto' os processos de criação, estruturação, seleção e distribuição do conhecimento escolar da Educação Física produzem seja reprodução social, seja resistência e oposição ao modo capitalista de organização sócioeconômica, ético-política e cultural, vislumbrando sua superação em favor de uma sociedade sem classes.

* Dissertação de Mestrado. Santa Maria; UFSM, 25/10/1998.

ENTRE O DESEJO E O PRAZER: A CRIATIVIDADE, A APRENDIZAGEM

*Marta Genú Soares Aragão***

Orientador: Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella

Este estudo apresenta a relação entre criatividade e processo ensino-aprendizagem, no que concerne à metodologia adotada pelo professor e o desenvolvimento do potencial criativo do aluno. O objetivo é identificar o ato criativo e suas correlações com a conduta do indivíduo, o ambiente e o domínio ou área de atuação. Inicia por traduzir criatividade e entender seu significado na comunicação, situar historicamente a criatividade e sua concepção sob o olhar de autores de Psicologia, Filosofia e Pedagogia. A autora faz alusão ao dissabor de algumas posturas pedagógicas e de como a aprendizagem pode ser sedutora. O texto aborda aspectos inerentes ao ato criativo, como a afetividade e a percepção, e sentimentos propulsores da criação, como a imaginação, o desejo e o prazer, aspectos esses imbricados no movimento mental-cognitivo que finaliza com o pensamento divergente e a obra criativa. O sujeito que cria também é foco desse estudo, que relata acepções de diferentes autores sobre a personalidade, comportamento e temperamento do criador e sua condição de vida: o ambiente cultural, o estado afetivo-emocional, as relações inter-pessoais. Na descrição dessa condição, faz-se

alusão tanto à condição favorável como às ditas desfavoráveis. Mesmo assim, ou por essa razão, há criatividade. Analisa a produção de textos sobre a cultura corporal, elaborados pelos alunos matriculados na disciplina Ed. Física dos Cursos de Pedagogia, Ed. Artística e Matemática da Universidade do Estado do Pará - UEPa, a partir dessa sustentação teórica, bem como o questionário por eles respondidos, que revela os itens observados pelos estudiosos e que são indicadores para falar sobre criatividade: a pessoa, os observadores e o campo de domínio. Fala sobre as variáveis que podem interferir no desenvolvimento dos conteúdos, na reelaboração de informações e em como se dá o processo cognitivo e a criação, inter-relacionando-os com a metodologia adotada e a produção criativa, neste estudo a produção dos textos dos alunos. O estudo aponta para a revisão do referencial teórico sobre aprendizagem e aquisição do conhecimento humano, para a adoção de uma metodologia que permita ao aluno aprender, a partir da visão holonômica e da corporeidade, que incentive o pensamento divergente e valorize o ambiente cultural.

* Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação Motora, da Universidade Metodista de Piracicaba, em agosto de 1998.

** Professora de Educação Física do Centro de Ciências Sociais e da Educação e chefe do Departamento de Ginástica, Arte Corporal e Recreação da Universidade do Estado do Pará.

PARA UMA TEORIA DA CORPOREIDADE: UM DIÁLOGO COM MERLEAU-PONTY E O PENSAMENTO COMPLEXO¹

Terezinha Petrucia da Nóbrega²

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Apresentamos núcleos interpretativo-vivenciais como elementos para uma compreensão teórica da corporeidade: o corpo em movimento; movimentar-se; percepção, motricidade e enação; sensibilidade estética. Esses núcleos são interdependentes, incompletos isoladamente e comunicantes. Para configurá-los, recorreremos ao diálogo com a Fenomenologia de Merleau-Ponty, com a Teoria da Autopoiesis, de Maturana e Varela, com a Teoria Quântica, com reflexões sobre Estética, com o pensamento complexo de Edgar Morin e com a atitude transdisciplinar, tendo como referência o método fenomenológico-hermenêutico, a migração conceitual, metáforas e imagens.

Nesta construção, dadas as possibilidades da percepção e da ação, buscamos *insights* para o conhecimento da experiência do corpo em movimento. Os *insights* não cristalizam uma espécie de conhecimento rígido e definitivo, mas delineiam caminhos ou horizontes perspectivas para novas reflexões, considerando-se a acumulação de saberes sobre o corpo e a necessidade de novas estruturas de pensamento e experiências para o desenvolvimento dos estudos da corporeidade, investidos do espírito coletivo e em busca de novas atitudes e espaços de criatividade para o crescimento do ser humano e da vida em sua complexidade, poesia e mistério.

Tendo delineado os núcleos interpretativos, passamos à criação da corporeidade como campo de saber transdisciplinar. Para tanto, consideramos as discontinuidades entre os aspectos sociais e paradigmáticos da modernidade, pós-modernidade e o fenômeno da globalização, destacando limites e possibilidades dos saberes sobre o corpo. Nesse contexto, a idéia de campo emerge da capacidade interpretativa do ser vivo, desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e transcendentais; de uma nova compreensão da matéria, como indissociabilidade parte/todo e da lógica recursiva, inaugurando uma causalidade não-li-

near, com criação de novas emergências a partir do corpo em movimento no mundo. A corporeidade é, pois, compreendida como campo de vivência e reflexão a partir dos diferentes corpos existenciais e de diferentes construções teóricas, desdobrando possibilidades epistemológicas e éticas, referendadas pelo logos do mundo estético. Uma teoria da corporeidade pode contribuir, com sua natureza estética, para o redimensionamento da razão unidimensional, em parceria com o pensamento lógico-formal, num jogo de extrema criatividade.

A reflexão epistemológica da corporeidade contribui não apenas para a compreensão do ser humano em sua condição existencial básica, mas propicia a criação de novos modos de organização do conhecimento e da convivência ética e social, particularmente na Educação. Neste sentido, vislumbramos o desenvolvimento de uma teoria da corporeidade a partir do nosso campo de intervenção profissional: a Universidade, considerando os desafios da Educação Superior neste final de século. Argumentamos a respeito da Universidade como lugar privilegiado, em parceria com a comunidade de um modo geral, para a transformação de atitudes frente ao crescimento dos saberes parcelares e a transdisciplinaridade como um novo modo de organização do conhecimento.

Apresentamos alguns elementos iniciais, de nenhum modo esgotados nesta pesquisa, porém muito mais como um convite à contemplação, à crítica e a novas criações coletivas. Sugerimos algumas intervenções, como a realização de fóruns permanentes de conhecimento, a criação de laboratórios de investigação, a criação e recriação de espaços de convivência no meio acadêmico, a realização dos "Diálogos da Corporeidade", reuniões especiais com notórios saberes, de dentro e de fora da Academia, entre outras estratégias que possam contribuir para uma compreensão abrangente da corporeidade e novos olhares sobre os corpos existenciais.

¹ Tese aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, em Setembro de 1999.

² Professora do Departamento de Educação Física e integrante da Base de Pesquisa Corporeidade e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esta pesquisa foi financiada pelo Programa PICDT/CAPES/UFRN, de Março de 1997 a Setembro de 1999. Endereço: R. Esperantina, 2439, Panatis I, CEP 59108-150, Natal /RN. E-Mail: tnobrega@zaz.com.br

O CORPO DO MUNDO: REFLEXÕES ACERCA DA EXPECTATIVA DE CORPO NA MODERNIDADE¹

Ana Márcia Silva²

Orientador: Prof. Dr. Selvino José Assmann

O presente trabalho tem como objetivo desenvolver uma reflexão acerca da expectativa de corpo que se tem nessa fase da Modernidade e sua inter-relação com a construção de uma nova cultura, na qual uma outra perspectiva ecológica possa se dar. No primeiro capítulo, procuro discutir os elementos que, ao longo do tempo, foram constituindo o interesse pelo corpo na Modernidade em sua aparente contradição numa sociedade onde há um claro predomínio da racionalidade e que encaminha à transformação do ser humano em objeto de conhecimento. No segundo capítulo, apresento alguns indicadores da expectativa de corpo no âmbito das ciências bio-médicas, em especial, na Medicina do Esporte, refletindo acerca dos fundamentos da técnica médica, da abstração empírica e do seu

reforço a uma expropriação do governo do corpo. O terceiro capítulo discute a gestação de um novo arquétipo da felicidade humana vinculado ao corpo, especialmente nas dimensões da saúde e da beleza, exploradas no âmbito dessa fase da economia de mercado com o forte reforço ao valor simbólico da mercadoria e à radicalização do modelo técnico com a criação de um corpo sobrenatural. O quarto e último capítulo, trata da situação paradoxal em que se encontra a humanidade, na qual se enraíza a ambigüidade identificada na expectativa de corpo contemporânea, assim como no tratamento com a Natureza, buscando, nessa concretude social, os indicadores para transcender esse estado de coisas e criar uma nova cultura.

¹ Tese defendida no Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Sociedade/Meio Ambiente, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em julho de 1999.

² Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

ROMPENDO FRONTEIRAS DE GÊNERO: MARIAS (E) HOMENS NA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Helena Altmann²

Orientadora: Prof^a. Dr^a Eustáquia Salvadora Sousa³

Este trabalho teve como objetivo compreender como meninas e meninos constroem as relações de gênero na Educação Física. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, que, desde 1991, por força de legislação, estabelece turmas mistas de Educação Física. O estudo incluiu alunos e alunas de quatro turmas de 5ª série entre 11 e 15 anos – faixa etária apontada por docentes e pesquisadores de Educação Física como idades em que as relações de gênero se manifestam de forma bastante conflituosa. De março a setembro de 1998, foram observadas aulas desta disciplina, recreios, Jogos Olímpicos Escolares, festas, algumas aulas de outras disciplinas, o conselho de classe e reuniões de professoras e professores. Foram feitas entrevistas com grupos de meninas e meninos e com a professora das turmas.

Três categorias de análise se destacaram: a ocupação do espaço físico escolar, as exclusões em jogos esportivos e o cruzamento de fronteiras de gênero e da sexualidade na escola.

Os espaços físicos daquela escola eram ocupados de maneira diferenciada por meninas e meninos. Meninos ocupavam espaços mais amplos que meninas por meio do esporte, o qual estava vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa. Outra estratégia utilizada pelos meninos para uma ocupação mais ampla do espaço era a transgressão de normas escolares. Diferente-

mente, várias meninas valiam-se de uma certa cumplicidade com a professora para conquistar alguns de seus objetivos. Entretanto, as divisões genereficadas do espaço não eram rígidas e suas fronteiras eram cruzadas, como mostrou a presença de meninas – as Marias – nas quadras de futebol durante um recreio.

Exclusões em jogos esportivos – um dos principais motivos de conflitos entre meninos e meninas nessas aulas – manifestavam-se de maneira polarizada em torno dos sexos. Entretanto, ainda que as análises tenham mostrado uma exclusão de meninas de espaços e jogos esportivos, há de se destacar que elas não eram as únicas excluídas, e o motivo de sua exclusão não era apenas o fato de serem mulheres, mas também de serem consideradas mais fracas e menos habilidosas. Assim, *gênero, idade, força e habilidade* – dentre outros possíveis critérios – formavam um emaranhado de exclusões vividos em aulas e recreios por meninas e meninos. Além disso, havia uma simultaneidade entre ser excluído e excluir-se, como exemplifica a freqüente impossibilidade de perceber em que medida alguém não recebia a bola porque estava no canto da quadra ou estava no canto da quadra porque não recebia a bola.

A expectativa dos próprios estudantes de que práticas e espaços esportivos fossem dominados por meninos colocava-os, de certa forma, numa obrigação de serem superiores às meninas. Assim, jogar

¹ Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), defendida em outubro de 1998. Banca examinadora: Prof^a. Dr^a Guacira Lopes Louro (FACED-UFRGS), Prof^a. Dr^a Eliane Marta Teixeira Lopes (FAE-UFMG).

² Professora na Fundação de Ensino Superior de Bragança Paulista.

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um *desafio*, mas uma *ameaça*.

Para as meninas, por sua vez, superar as expectativas e ser melhor que os meninos no esporte era uma honra, motivo de consagração que, em algumas ocasiões e entre alguns meninos, garantia-lhes legitimidade. Noutros momentos, porém, a desvalorização de sua prática esportiva e delas como mulher era uma maneira de resistir ao abalo que a presença delas nas quadras infligia ao domínio masculino daquele espaço, como quando chamadas de *Marias-homem*.

Enquanto jogos esportivos eram motivados por uma *rivalidade* entre os participantes – criando-se situações de exclusão –, noutros, havia um *clima de paquera*, para o qual era inevitável que a atividade fosse praticada por meninos e meninas juntos. Em jogos como os de “Pegador”, “Cair no poço”, “Verdade ou consequência” e “BBL”, meninas e meninos deixavam de ser rivais, assumindo papéis imaginários de namorados. Assim, o relacionamento de meninos e meninas variava dependendo da atividade realizada, o que estava ligado a representações de gênero presentes na escola, manifestadas informalmente nos esportes, jogos e brincadeiras.

Jogos como “Hoje não”, “Pimentinha”, “Me chute”, “Capoeira” eram praticados exclusivamente por meninos, enquanto outros, como “Vinte e um” e “Votações para descobrir o futuro namorado”, por meninas. De diferentes formas, os próprios estudantes construía uma divisão polarizada dos gêneros, apresentando-os como opostos. Todavia, a existência de rupturas nas suas divisões e representações de gênero, bem como nas relações dos meninos e das meninas durante as aulas e os recreios, demonstram a não-rigidez das divisões.

Enfim, esportes, jogos e brincadeiras intermediavam e legitimavam o relacionamento entre os estudantes, mostrando a circulação informal de representações de gênero e da sexualidade, sendo as relações construídas por meninos e meninas marcadas pelo simultâneo controle e cruzamento das fronteiras de gênero.

Evidências desta pesquisa possibilitam algumas últimas breves afirmações: separar meninos e meninas nas aulas é estabelecer uma divisão polarizada entre os gêneros; é exagerar uma genereficação das diferenças entre as pessoas, desconsiderando variações no gênero e considerando apenas diferenças de gênero como importantes numa aula; é tornar as fronteiras das divisões de gênero mais rígidas do que de fato são e negar a meninas e meninos a possibilidade de cruzá-las; é furtar-lhes, de antemão, a possibilidade de escolha entre estarem juntos ou separados.

A POLÍTICA SOCIAL NO SETOR ESPORTIVO: INVESTIGANDO PROPOSTAS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES DA CAMADA SOCIAL EMPOBRECIDA

*Maria Cristina de Meneses Malheiros
Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física
E.E.F. - Universidade Federal de Minas Gerais.*

Este trabalho caracteriza-se como projeto de monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMG. O projeto tomou forma a partir das inquietações vividas por mim ao trabalhar aproximadamente quatro anos em instituições públicas. A atuação como educadora social num programa de atendimento às crianças e aos adolescentes com trajetória de vida nas ruas, possibilitou-me experimentar a necessidade de retaguardas a essa ação educativa para além das famílias, na maioria das vezes, desestruturadas. A grande proximidade da área de Educação Física com o esporte fez com que meu olhar se voltasse para as políticas públicas do setor esportivo, mais especificamente, para as que se propunham ser políticas sociais, implementadas através de projetos desenvolvidos em comunidades da camada social empobrecida. Delimitei, então, o locus da minha pesquisa em dois projetos da Secretaria Municipal de Esportes da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Em um deles, a disponibilização de recursos, a administração e a coordenação técnica são assumidas pelo próprio poder público. No outro, o poder público transfere, através de uma parceria, essas

responsabilidades para o setor privado. Meu objetivo é verificar através da avaliação de políticas, até que ponto, ambos os projetos de fato concretizam políticas sociais. Parto do entendimento de que a população atendida, crianças e adolescentes da camada social empobrecida, são sujeitos de direitos constitucionais, e de que os processos formativos dos seres humanos antecedem e ultrapassam os muros da instituição escolar. Dessa forma, os projetos desenvolvidos nas comunidades devem garantir direitos e contribuir para a formação humana dos sujeitos ali presentes. Neste momento, encontro-me realizando o trabalho de campo. A estratégia metodológica adotada é a observação participante, combinando observação direta, participação, análise documental, entrevistas e introspecção. Concluindo essa monografia, espero contribuir para as reflexões acerca da análise de políticas públicas de esporte.

Endereço: Rua Orlando Lima Melo, nº 653, Bairro Parque Xangri-lá, Contagem, Minas Gerais.
CEP.: 32185-010. Tel.: (031) 35415 85

CONTRIBUIÇÃO DO VI EREEF PARA OS ESTUDANTES DA ESEF-UPE.

Renata C.S. Lucena; Sabrina de C. Freitas e Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Parte-se do princípio que a formação de profissionais é um processo contínuo, ao qual os acadêmicos devem começar suas intervenções em salas de aula, passando pelos encontros estudantis até a sua atuação. O presente relato tem como objetivo expor como ocorreu o VI EREEF/NE (Encontro Regional de Estudantes de Educação Física do Nordeste), quais os temas discutidos e como foram abordados, como também apresentar quais as contribuições que o evento trouxe para os acadêmicos da ESEF - UPE. O referido encontro ocorreu na cidade de Salvador, estado da Bahia, no período de 03 a 06 de junho do corrente ano, tendo como tema "Socialismo X Capitalismo: Qual o papel social do profissional de Educação Física no Nordeste?", objetivando discutir sobre a conjuntura de um modo geral, como o Nordeste está inserido nela e qual o papel do profissional de Educação Física dentro desta política neoliberal, visto que este tem uma grande contribuição para a educação brasileira. Os trabalhos foram conduzidos através de uma abordagem

qualitativa, segundo orientações de LUDKE e ANDRÉ (1986). Por meio de relato de experiência, apresentamos este trabalho, utilizando como técnica de coleta de dados a "observação participante natural" (LAKATOS & MARCONI, 1991), nesse encontro estávamos inseridas na comitiva EREEF da ESEF - UPE, que constava de 31 pessoas, sendo que a maioria dos participantes estava indo pela primeira vez a um encontro estudantil. Como considerações finais, podemos constatar uma maior estimulação dos alunos à leitura e aos debates, partindo para a preparação de trabalhos científicos, melhorando assim as suas intervenções com maior conscientização da realidade que estamos vivendo. É por sabermos a importância disto que estamos fazendo nossa contribuição com este trabalho.

ENDEREÇO: Av. Rosa e Silva, 257, apto 102 Bl. B. Afritos-Recife-PE. CEP: 52020-220F. (081) 222-1278 (res.). Email: renatalucena@zipmail.com.br

PROJETO DE EXTENSÃO: EXPANSÃO DA CAPOEIRA

Aline T. Peres, Anselamo A. Mendes e Luiz S. Santos

O presente projeto tem por objetivo a implantação gradativa de pólos de capoeira no município de Maringá e região, com o intuito de valorizar este esporte/jogo como sendo uma cultura genuinamente brasileira, como aponta SANTOS (1997). Enfocam-se ainda os aspectos educacionais, corporais, sociais, políticos, econômicos, históricos, religiosos e filosóficos da capoeira que, por conseguinte, poderão levar à uma melhoria da qualidade de vida dos seus praticantes, ao aprimoramento do ensino na área da Educação Física e ao enriquecimento cultural da comunidade. A população é composta por acadêmicos, professores de Educação Física e pela comunidade em geral. Este projeto tem caráter

permanente, com ampliação de pólos de capoeira dentro das condições e possibilidades imediatas. Para todo evento e investigação realizados, é elaborado um sub-projeto o qual é encaminhado para agências de fomento à pesquisa. Etapas do projeto: sondagem de locais de implantação dos pólos; capacitação da equipe de trabalho (acadêmicos envolvidos no projeto); atividades a serem desenvolvidas e avaliação dos trabalhos. Considera-se a importância deste trabalho, basicamente, pelo fato de possibilitar a transmissão de conhecimentos deste conteúdo aos participantes do projeto, tanto em nível pedagógico como em nível de prática-psicofísica.

DELSARTE E DALCROZE: PERSONAGENS DE UMA DANÇA (RE) DESCOBERTA¹

José Rafael Madureira

Mestrando pela Faculdade de Educação da UNICAMP²

RESUMO: François Delsarte e Emile Jaques-Dalcroze são os protagonistas deste estudo sobre o corpo, matéria poética. Nascidos no século XIX, esses homens do espetáculo do corpo desenvolveram em seus estudos leis e princípios da corporalidade e do gestual humano que integram a expressividade e a organicidade do ser humano, garantindo seu status de obra de arte (viva). Chamo, para enriquecer este diálogo triangular, outros importantes interlocutores como Ted Shawn e Adolphe Appia, também homens do espetáculo (do corpo), que encontraram em nossos personagens principais a luz e a emoção que procuravam. Através da interpretação (mental-corporal) desta alegoria de gestos e textos, busco a inteligibilidade desta dança (re) descoberta, a dança do século XX.

*Nulla si sa. Tutto s'immagina.
(Nada se sabe. Tudo se imagina.)
Federico Fellini, "Voce della Luna"*

UMA INTRODUÇÃO À DANÇA (RE) DESCOBERTA

François Delsarte (1811-1871) e Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) são homens do espetáculo (do corpo), nascidos no século XIX, um século que já trazia as bases das grandes transformações da modernidade de nossa sociedade, de nossa dança, das artes. Por quatro séculos, a idéia da arte do movimento (dança-teatral) era hegemonicamente representada pelo balé clássico e pelo seu característico virtuosismo técnico, expressando, através das bailarinas (fadas-virtudes), o programa corporal-visual-político da burguesia européia. Era naturalista nos roteiros, nos cenários e figurinos, ilustrando o bucólico anseio burguês de retorno à natureza. A expressão corporal manifestada pelos bailarinos se afastava da natureza humana pela constante luta contra o peso (humano), contra a força gravitacional, o que não é apenas uma escolha técnica ou de estilo estético, mas fundamentalmente política. Formas e deformações a serviço da opressão corporal, da negação de qualquer outra possibilidade estética/poética/social. Como na ginástica francesa do século XIX, o balé clássico sempre expressou os interesses burgueses pelo

corpo eficiente, comportado e econômico.³ E para alcançar esta disciplina (opressão), os bailarinos eram submetidos aos códigos pré-fixados, aos passos e suas combinações desprovidas de organicidade (humanidade), qualidade principal da obra de arte⁴, e de qualquer possibilidade/liberdade de criação, de personalização da obra. A dançarina dionisíaca Isadora Duncan (1877-1927), já dizia que:

"A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam se úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim."⁵

"A arte da dança é muito grande para ser abarcada por apenas um sistema, escola ou estilo."⁶

Exigências de um programa corporal (político) que certamente enrigecia, endurecia e embrutecia os corpos e as almas destes homens e mulheres do espetáculo do corpo. Imaginando, pelas minhas faculdades imaginativas⁷, percebemos a mesma qualidade expressiva nos corpos mecanizados do

¹ Grupo de Trabalho Temático (GTT) número 12: Educação Física/Esporto e Memória, Cultura e Corpo.

² Orientação: Profa. Carmen Soares, Faculdade de Educação/UNICAMP.

³ Cf. SOARES. *Imagens da Educação no Corpo*.

⁴ Cf. Leon Tolstói. *O que é Arte?* in CHLAMPÍ. *Fundadores da Modernidade*, p. 175.

⁵ Isadora Duncan apud GARAUDY. *Dançar a vida*, p. 57.

⁶ Cf. SHAWN. *Every little movement: a book about François Delsarte*, p. 7. (tradução do autor - T. A.)

⁷ Cf. Dalcroze apud CARLIER. *La Ritmica di Jaques-Dalcroze*. in ROPA. *Alle Origine della Danza Moderna*, p. 190. (T. A.)

ginasta e do soldado, expressando a técnica acima da arte, a corporificação da opressão, práticas que se “colam” perfeitamente ao programa desenvolvido pelo balé clássico. Práticas sempre evocadas pelo poder para atender suas próprias necessidades.

Procuro a manifestação do *Corpo, Matéria Poética*⁸, pois a dança é uma manifestação do belo, da deformação orgânica e harmoniosa da natureza: “...*Deus deu forma. Os artistas deformam. É preciso deformar o mundo.*”⁹.

Procuro uma dança que não seja uma virtude (teologal) ou qualquer outro tipo de corporificação do poder, da opressão corporal. Que não seja apenas europeia (francesa, alemã), oriental ou mesmo nacional. Que não seja uma abstração, um conceito, encerrado na sua excessiva e mórbida imobilidade. “*A obra de arte (dança) não é fruto de uma atividade misteriosa, mas objeto feito por seres humanos para seres humanos.*”¹⁰. A dança é uma linguagem de imagens em movimento (imagemAÇÃO), transnacional, não necessitando de legendas, explicações ou traduções: “*O Corpo, alfabeto universal da enciclopédia divina*”¹¹. A dança é imagem (em movimento) e, como tal, revela-se de uma só vez¹², para ser vista, interpretada, “colada” a nossa MEMÓRIA, a nossa história, tornando-se, paradoxalmente, uma inesquecível fugacidade.

Quero entender a manifestação da arte da fugacidade que esteja fora desta lógica das oposições (do poder): bem x mal, vício x virtude, nacional x estrangeiro, masculino x feminino, deste movimento dicotômico que nos afasta do universo sensível, que é ou poderia ser inteiro.

*“Assim passavam os dias em Terralba, e os nossos sentimentos se tornavam incolores e obtusos, pois nos sentíamos como perdidos entre maldades e virtudes igualmente desumanas.”*¹³

*“Sou uma pobre e velha mulher / Muito ignorante, que nem sabe ler. Mostram-me na igreja de minha terra / Um paraíso com harpas pintadas / E o inferno onde fervem almas danadas / Um enche-me de júbilo, o outro me aterra...”*¹⁴

Assim como na ficção de Italo Calvino, vivida pelo personagem Metardo de Terralba, e no poema medieval de François Villon, esta dicotomia de sentimentos não pertence à natureza humana, sendo insuportável. Não interessa o movimento do texto através de oposições. No corpo poético a TENSÃO é o elemento imprescindível, seja de forças físicas ou de intenções, que representam VIDA, MOVIMENTO, AÇÃO. Um corpo sem tensões, sem conflitos é um corpo morto. “*E eu amo, ó (corpo) morto, minha ansiedade, não sua paz.*”¹⁵

OS PERSONAGENS

Surgem os nossos personagens desta dança “(re) descoberta”: DELSARTE e DALCROZE. Redescoberta, pois o oriente já havia encontrado esta necessidade de “dançar a vida”¹⁶, dançando a realidade de suas vidas, tradições, história, cujo mito é o próprio ser humano e a dança, seu rito. Esta releitura, uma interpretação da lógica corporal oriental, a transforma em outra coisa, é uma descoberta.

Delsarte e Dalcroze foram escolhidos como protagonistas deste estudo, por pensarem a corporalidade humana (gestos, ritmo, movimento) de uma maneira peculiar. Por desenvolverem, sendo funcionalistas¹⁷, leis orgânicas do ritmo e do gesto. Ao serem interpretados, podem nos proporcionar a inteligibilidade desta dança do século XX (talvez também a dança do século que está por vir), desta poética do CORPO e do ESPAÇO.

⁸ Cf. MADUREIRA. *Corpo, Matéria Poética*.

⁹ Cf. BARROS. *Livro sobre nada*, p. 75.

¹⁰ Cf. GOMBRICH. *A História da Arte*, p. 12.

¹¹ Cf. Delsarte apud PORTE. *François Delsarte: une anthologie*, p. 260. (T. A.)

¹² Cf. Milton de Almeida in SOARES. *op. cit.* p. 15.

¹³ Cf. CALVINO. *O Visconde Partido ao Meio*, p. 90. (grifo do autor)

¹⁴ Cf. François Villon apud GOMBRICH. *op. cit.* p. 130.

¹⁵ Cf. CALVINO. *O Cavaleiro Inexistente*, p. 56. (parênteses do autor)

¹⁶ Cf. GARAUDY. *op. cit.*

¹⁷ Referência às funções vitais do corpo humano como matéria poética: respiração, ritmos orgânicos, contrações musculares, espaços internos, tensões. Talvez também exista uma relação com a escola alemã de arquitetura Bauhaus (Dessau) que expressa a necessidade do “funcional”, do orgânico em suas contrações contra a superficialidade e os excessos até então vistos. (cf. GOMBRICH. *op. cit.* p. 445).

*“Em minha qualidade de artista, eu vivo a vida de todos os tempos e sou, por isso, livre contemporâneo de todos os séculos. Pouco estimo a luz do meu século quando contemplo a luz dos séculos.”*¹⁸

François Delsarte, ator, cantor, músico, teatrólogo, desenvolveu a “Estética Corporal Aplicada” a partir da observação e análise do gestual humano (europeu, século XIX), criando leis e princípios do movimento como a “Lei da Correspondência” e a “Lei da Trindade”.

*“Um aluno do meu método é um observador silencioso dos fenômenos que o envolvem e se manifestam dentro dele mesmo.”*¹⁹

A “Lei da Correspondência” expressa a correspondência/relação existente entre o movimento interno (emocional-espiritual) e o movimento externo (gestual-físico) observado. Nesta lei, advinda da dicotomia cósmica,

*“Cada função espiritual corresponde a uma função corporal; a cada uma das funções do corpo, responde um ato espiritual.”*²⁰

A “Lei da Trindade” estabelece o equilíbrio entre as três partes constitutivas do ser humano criado à imagem de Deus: VIDA (fiscalidade-corporalidade-sensações) - MENTE (intelectualidade) - ALMA (emocional-psiquismo). Delsarte pesquisava a verdade orgânica da arte, sendo o ser humano uma obra de arte. Intitulado também de gramático do gesto ou professor de estética aplicada, desejava “...restituir à metafísica as bases físicas sem as quais ela não será mais que uma sombra inútil.”²¹. Delsarte desenvolveu diversas outras leis derivadas das duas principais (Correspondência e Trindade): lei das oposições, lei da altura, lei do movimento, lei da força, lei da extensão, lei da velocidade e muitos outros princípios da linguagem corporal.

Ted Shawn (1891-1972) será aqui, neste trabalho, um interlocutor muito importante, pois foi o responsável pela divulgação das teorias expressivas delsarteanas na dança americana (Modern Dance), contribuindo, de maneira fundamental, para sua evolução para além do preestabelecido vocabulário de movimento do balé clássico.²². Ted Shawn acredita na grande amplitude das leis e teorias do mestre que não conheceu, mas que o fez “dançar”²³, não apenas dentro do universo artístico, mas no processo educacional e formativo humano:

*“É tão valioso, tão desesperadamente necessário! Através de conhecimento, disciplina, treinamento, e um sólido ensino destas leis trará benefícios não apenas à dança e todas as artes performáticas (e todas as artes), mas será benéfica à educação física, à toda educação, à psiquiatria, à medicina psicossomática e, consequentemente, aperfeiçoando o todo do ser humano.”*²⁴

A grande motivação destas leis e princípios é desenvolver ou despertar a expressividade do corpo, retirá-lo de sua mo(r)bilidade cotidiana e elevá-lo ao status de objeto de arte, de beleza e espiritualidade que lhe pertence: “Toda criança nasce artista.”²⁵

Emile Jaques-Dalcroze, maestro de ópera, percebeu que a formação musical de seus jovens alunos-músicos necessitava fundamentar-se no ritmo, não o ritmo entendido como abstração matemática, mas sobretudo como qualidade física, corporal, sensorial: “Ao finalizar seus estudos, os alunos devem ser capazes não apenas de dizer – Eu sei!, mas sobretudo – Eu sinto!”²⁶. Desenvolveu o método corporal Euritmia (“Rythmique”), ou o ensino do ritmo através da oranicidade corporal, da contração muscular, do controle da energia. Este ritmo tão freqüentemente evocado se refere não apenas aos tempos e compassos da música formal, mas ao ritmo existente na natureza, na vida, em todas as coisas.

¹⁸ Cf. Delsarte apud PORTE. op. cit. p. 260. (T. A.)

¹⁹ Cf. Delsarte apud PORTE. op. cit. p. 260. (T. A.)

²⁰ Cf. Delsarte apud PORTE. op. cit. p. 259. (T. A.)

²¹ Cf. Delsarte apud PORTE. op. cit. p. xvii. (T. A.)

²² Cf. Werner J. STUBER. *Ted Shawn e a teoria expressiva di François Delsarte*. in ROPA. op. cit. p. 181.

²³ Cf. PORTE. op. cit. p. 35.

²⁴ Cf. SHAWN. op. cit. p. 127. (T. A.)

²⁵ Cf. Emile Jaques-Dalcroze apud Claire-Lise Dutoit-CARRIER. in ROPA op. cit. p. 194. (T. A.)

²⁶ Cf. Dalcroze apud LANGLADE e LANGLADE. *Teoria General de la Gimnasia*, p. 64. (T. A.)

"Um cidadão completo deve ser, ao sair da escola, capaz não apenas de viver normalmente, mas sobretudo de sentir com emoção a vida... Se a educação é essencialmente esportiva, ela excederá seu objetivo e criará gerações destituídas de sensibilidade. É importante que a educação faça caminhar junto o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico e me parece que a Eurytmia deve ter neste sentido duplo uma influência muito benéfica."²⁷

Também convidaremos para este diálogo com Dalcroze seu estimado amigo *Adolphe Appia*. (1862-1928). Cenografia era sua paixão mas ao assistir, em maio de 1906, a uma demonstração pública da então chamada ginástica rítmica (futuramente Eurytmia)²⁸, sua atenção foi inteiramente solicitada pela força e expressão advindas daqueles harmônicos e precisos gestos. Sua vida mudou de um dia para o outro. Eles começaram a corresponder-se e, subitamente, tornaram-se grandes amigos e colaboradores. Appia, em homenagem a esta produtiva e estreita relação, dedicou um de seus escritos mais importantes: "*Ao amigo fiel a quem devo ter uma pátria estética.*"²⁹

Pela dimensão de seus estudos, Dalcroze acreditava que seu método pudesse contribuir na educação formal da criança, na escola, através da educação da sensibilidade, da educação dos sentidos:

"A escola prepara para a vida em sociedade, quer dizer que as crianças, após terem deixado a escola, não devem apenas estar preparadas para exercer as diversas obrigações da vida social, mas devem saber agir na vida prática de acordo com suas vontades, cada um segundo suas particularidades individuais, não invadindo os direitos do outro. E a educação de sua inteligência, de seu corpo, de sua vontade e de sua sensibilidade, na escola, deveria ocorrer simultaneamente, sem que um destes fatores sejam negligenciados a favor de um outro. Onde chegaremos, realmente, se nos ocuparmos exclusivamente com o desenvolvimento da flexibilidade

corporal sem cultivar a inteligência? A que serve a inteligência sem a vontade? E mesmo, a inteligência e a vontade reunidas não podem nada se elas são, por assim dizer, regularizadas, moderadas e harmonizadas pela sensação."³⁰

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: Arte da Memória*. Campinas : Ed. Autores Associados, 1999, 150 p.
- APPIA, Adolphe. *Oeuvres complètes*. Montreaux : L'Age d'homme, 1906-1921, 3. v., 561 p.
- _____. *A Obra de Arte Viva*. Lisboa : Arcádia, 1919, 216 p.
- BARROS, Manuel de. *Livro sobre nada*. 3.ed. Rio de Janeiro : Record, 1997, 85 p.
- CALVINO, Italo. *O Visconde Partido ao Meio*. São Paulo : Cia. das Letras, 1997, 100 p.
- _____. *O Cavaleiro Inexistente*. São Paulo : Cia. das Letras, 1998, 133 p.
- CHIAMPI, Irleamar. *Fundadores da Modernidade*. São Paulo : Ática, 1991, 222 p.
- DALCROZE, Emile-Jaques. *Le Rytme, La Musique et L'Éducation*. Paris : Éditions Foetisch, 1965, 179 p.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. 6.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1994, 188 p.
- GOMBRICH, Ernst. *A História da Arte*. 15a. ed. Rio de Janeiro : LTC, 1993, 543 p.
- LANGLADE, Alberto e LANGLADE, Nelly Rey de. *Teoria General de la Gimnasia*. 2.ed. Buenos Aires: Stadium, 1982, 186 p.
- MADUREIRA, José Rafael. *Corpo: Matéria Poética*. Campinas : Faculdade de Educação Física/ UNICAMP, 1997, 50 p. (monografia de licenciatura).
- PORTE, Alain. *François Delsarte: une anthologie*. Paris : Édition IPMC, 1992, 282 p.

²⁷ Cf. DALCROZE. *Le Rytme. La Musique et L'Éducation*, p. 95. (T. A.)

²⁸ Cf. APPIA. *Oeuvres Complètes*, p. 3.

²⁹ Cf. APPIA. *A Obra de Arte Viva*.

³⁰ Cf. DALCROZE. op. cit. p. 85. (T. A.)

ROPA, Eugenia Casini (org.) *Alle Origine della Danza Moderna*. Bologna: Il Mulino, 1990, 335 p.

SHAWN, Ted. *Every Little Moviment: a book about François Delsarte*. 2a. ed. New York: M. Witmark & Sons, 1963, 127 p.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo*. Campinas: Editora de Autores Associados, 1998, 145 p.

JOSÉ RAFAEL MADUREIRA

RUA JOSÉ YÓRIO, 44

SOUSAS - CAMPINAS/SP

CEP 13130400

E-MAIL: rafadanse@hotmail.com

UM "OLHAR" FENOMENOLÓGICO SOBRE O PROCESSO CRIATIVO EM COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA ÁREA DE DANÇA-EDUCAÇÃO

MAYER, Alice Mary Monteiro
Mestre / Professora Universitária
Universidade Federal de Juiz de Fora.

Frente à percepção da carência de atitudes reflexivas, de estudos teóricos e fundamentados sobre a prática *artística* e de metodologias de pesquisa que auxiliem e embasem a concretização desta ação, particularmente na área de Dança, é que, neste trabalho, procurou-se estabelecer um processo de reflexão teórica, direcionando, intencionalmente, um "olhar", uma "visada" sobre o Processo Criativo em Composição Coreográfica na área de Dança-Educação e, mais especificamente, sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com este processo, buscando significados possíveis a este fenômeno.

A abordagem de tal Processo baseou-se em uma visão fenomenológica, enfatizando-se a *temática* tratada pela Fenomenologia, além de buscar critérios e fundamentos educacionais e artísticos para que pudesse se concretizar.

Estabeleceu-se, então, um "programa de atividades" como recursos auxiliares ao desenvolvimento do trabalho e, entre elas, podem ser destacadas a experiência prática do Processo de Criação Coreográfica, vivenciada pelos sujeitos da pesquisa; a descrição, a análise, a discussão, a interpretação, a conclusão e algumas projeções sobre esta vivência.

Procurou-se, ainda, abordar e promover a vivência de tal fenômeno, considerando a Dança na perspectiva da criatividade e da expressão, sem preocupação com estilos ou padrões específicos de Dança, mas enfatizando-se a relação dos sujeitos

com esta experimentação, com o acesso à prática desta arte, na busca do aprofundamento na essência desta vivência.

1. INICIANDO...

1.1. Objetivos

Os objetivos traçados para esta Pesquisa de Mestrado se prenderam a refletir teoricamente sobre o Processo Criativo em Composição Coreográfica, em uma visão fenomenológica, com ênfase na dimensão *pedagógica* da temática tratada pela Fenomenologia. Não teve, no entanto, a intenção de resolver algum problema do conhecimento na área de Composição Artística¹, mas, sim, de ser conduzida à presença deste problema.

Desta forma, trata o conhecimento como algo que significa uma relação entre um sujeito e um objeto que entram, por assim dizer, em contato *mútuo*: o sujeito apreende o objeto. Especificamente neste estudo, esta relação ocorre entre o sujeito da pesquisa e o Processo Criativo em Composição Coreográfica na área de Dança-Educação.

Assim, o objetivo maior foi o de interrogar o mundo diretamente: investigar, diretamente, este fenômeno² experienciado pela consciência³ dos

¹ Composição Artística entendida, em relação à Dança, como Composição Coreográfica.

² Fenômeno, de acordo com MARTINS & BICUDO (1994, p.22), é considerado como uma "entidade" que se mostra em um local situado; ou seja, onde "alguém" a vivencia, a experiencia.

³ Consciência, aqui, fenomenologicamente entendida como expansão, abertura para o mundo, e que se diferencia de "recipiente", "coisa". A consciência não cria o que há, mas busca o seu significado.

sujeitos em questão, em uma posição sem hipóteses sobre a sua explicação causal e longe de pressupostos e de preconceitos, buscando compreender o seu significado.

1.2. Importância e Justificativa

Nos processos de trabalho com a Dança, tratando-a, então, como um recurso educativo, é importante priorizar a questão da *Criatividade*, elemento facilitador para a apreensão da expressão corporal como linguagem, prioritário em nossos dias, mas, ao mesmo tempo, tão abafado, em favor de técnicas ortodoxas, movimentos estereotipados e da continuidade de um sistema adestrador e limitante das capacidades do indivíduo.

A Dança, como meio educacional, deve, então, propiciar aos indivíduos a criação de movimentos novos, de uma outra linguagem corporal e de outros referenciais estéticos, que sejam próprios dos seres que os constroem, sendo, assim, uma manifestação *natural* do potencial criativo desses sujeitos.

Toda essa idéia é verificada como sendo a base do pensamento que trata da Educação através da Arte e, assim, a Dança passa a se constituir como pertencente ao movimento de Arte-Educação, o qual se resume no seguinte:

*A Educação Através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro de moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence.*⁴

Pensando, então, na Dança como processo facilitador para o desenvolvimento e expressão da criatividade e para a apreensão da expressão corpo-

ral como linguagem; considerando a *Composição Coreográfica* como instrumento de aplicação das potencialidades desenvolvidas e/ou manifestas nas vivências de Dança; e, ainda, dando à *Coreografia*, como produto/resultado desta vivência, um caráter de socialização e de confirmação dessas potencialidades, é possível perceber que DANÇA, COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E COREOGRAFIA⁵ podem estar relacionadas em uma estrutura de continuidade.

Talvez, pode-se, ainda, afirmar que esta relação se dá em nível processual, sendo um elemento gerado pelo outro, caracterizando este processo de continuidade. Porém, parece que esta continuidade processual, que se faz necessária como auxílio ao desenvolvimento e à formação geral do indivíduo, tem se rompido por uma série de fatores.

Primeiramente, é válido frisar que, tradicionalmente e de acordo com padrões sociais vigentes, a Dança, em grande parte dos trabalhos desenvolvidos, tem sido aplicada de forma diferenciada daquela defendida e justificada pelos princípios que norteiam a educação através da Dança, formando indivíduos limitados pela superficial oportunidade que lhes é dada, de perceberem suas reais possibilidades e limitações, de agirem *natural e intencionalmente*⁶ com seus corpos.

Quando, porém, a Dança é desenvolvida como instrumento de educação, de manifestação da criatividade e do potencial expressivo, tratada como um elemento de transformação, por muitas vezes, ela "se perde" em algum momento do processo já mencionado.

Frente a todas estas situações, então, percebe-se a relevância em se fazer concretizar circunstâncias que criem ambientes facilitadores, desbloqueadores da criatividade, repletos de atitudes metodológicas que instiguem a expressão espontânea e criativa e a manutenção deste processo.

Talvez, tenha sido a percepção⁷ desta necessidade a "célula geradora" da nossa *intenção* em "direcionar nosso olhar", pesquisar, descrever e

⁴ M. F. de R. e FUSARI & M. H. C. de T. FERRAZ. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. p. 15.

⁵ Entenda-se, aqui, os termos COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E COREOGRAFIA, respectivamente, como o ato de compor/produzir uma coreografia e como resultado/produto deste ato.

⁶ Intenção, aqui, como uma atitude fenomenológica; o "tender" em uma direção. Intencionalidade na Fenomenologia é encarnada; é o corpo em movimento intencional.

⁷ Percepção vista, aqui, de acordo com as idéias de MERLEAU-PONTY, como constitutivo do ser humano que é prioritariamente percepção. Conforme as palavras deste mesmo autor, a percepção "... torna-se uma 'interpretação' dos signos que a sensibilidade fornece conforme os estímulos corporais, ..." (1994. p. 61-62). Segundo MARTINS (apud PICCOL) "... a percepção é uma modalidade original da consciência, onde se dá presenças e não verdades; a percepção não tem a preocupação com certo e errado, não há atributos de valores; eu apenas percebo e a atribuição sou eu quem faço." (1993. p. 48).

refletir teoricamente sobre o Processo Criativo em Composição Coreográfica na área de Dança-Educação e, mais especificamente, sobre a relação dos sujeitos da pesquisa com este processo, buscando desvendar a essência⁸, os significados possíveis deste fenômeno...

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Dança e Cultura Corporal

Entre as diversas áreas do conhecimento humano, encontra-se a Cultura Corporal, que abrange o conhecimento produzido e acumulado em relação ao corpo, considerado como uma unidade.

Cabe, aqui, frisar, antes de dar continuidade à apresentação destas idéias sobre a Cultura Corporal, que, paralelamente à afirmação de que tal área abrange o conhecimento em relação ao corpo, deve existir um posicionamento consciente sobre o fato de que não é possível englobar em uma só dinâmica *todo* o conhecimento sobre o corpo.

Pode-se discriminar alguns temas específicos tratados por essa área, tais como a Ginástica, o Atletismo, a Dança, a Capoeira, os Desportos, as Brincadeiras Populares, a Mímica, o Teatro, entre outros, todos eles sendo utilizados como recurso auxiliar à formação geral do indivíduo, à educação do sujeito, uma vez que tratam o corpo como uma unidade.

A vivência não só da dança, mas de todos os outros temas objetiva, prioritariamente, a apreensão da *Expressão Corporal* como linguagem - é o que nos afirma TAFFAREL.⁹

Vale salientar que a vivência dos temas da Cultura Corporal deve ser considerada em sua relevância sociocultural. Porém, é preciso atentar para que esta vivência não se prenda apenas "à transmissão destes conhecimentos, historicamen-

te acumulados e coletivamente produzidos, mas, também, estabeleça um vínculo com a realidade e o tempo em que vivem os alunos."¹⁰

2.2. Educação, Educação Física e Dança: a dança como recurso educativo

Para estabelecer a relação a que se propõe esta seção de capítulo, vale citar, inicialmente, algumas asserções de GONÇALVES¹¹:

... a Educação Física é sobretudo Educação, envolve o homem como uma unidade em relação dialética com a realidade social. Os valores-fins da Educação em geral e seus respectivos objetivos estendem-se, em sua totalidade, à Educação Física que, como ato educativo, está voltada para a formação do homem, tanto em sua dimensão pessoal como social.

A partir das afirmações de TAFFAREL¹², temos que a "Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, (...) do conhecimento de uma área denominada (...) de Cultura Corporal".

Desta forma, pode-se concluir que a dança, tema da Cultura Corporal e, conseqüentemente, área de estudo da Educação Física, está, como esta última, comprometida com a Educação em geral. Apresenta-se, assim, como um recurso educativo auxiliar ao processo de formação geral do indivíduo, voltando-se para a APRENDIZAGEM e não para o adestramento.

2.3. Aspectos inerentes ao Processo Criativo em Composição Coreográfica

Entenda-se, aqui, a Composição Coreográfica como Produção Artística na área de Dança e que, para a sua efetivação, é necessário que se percorra uma série de períodos para a evolução deste fenômeno; períodos estes que constituem o Processo Criativo.

⁸ Desvendar a essência do fenômeno não se trata, aqui, de colocá-lo em evidência com o fim específico de realizar uma inspeção intelectual sobre o mesmo; trata-se, de fato, de desvendar indícios de seus possíveis significados.

⁹ C. N. Z. TAFFAREL. "Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica". In: PIMENTA, S. M. & LIBÁNEO (coord.). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 62.

¹⁰ Elisângela CHAVES. *Dança nas aulas de Educação Física Escolar*. Viçosa: 1997. Monografia (Especialização em Dança Moderna Educacional) - UFV, p. 38.

¹¹ M. GONÇALVES. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994. p. 117.

¹² C. TAFFAREL. "Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica". In: PIMENTA, S. M. & LIBÁNEO (coord.). *Metodologia do ensino de Educação Física*. p. 61-62.

BLOM & CHAPLIN¹³ afirmam que no Processo Criativo em Composição Coreográfica, o ato de coreografar é um processo interno que nasce de um encontro criativo com o movimento, mas questionam e buscam uma maneira pela qual este processo deve desenvolver-se e amadurecer-se.

Nesta busca, apresentam uma abordagem da Composição Coreográfica que é compreensível e filosoficamente consistente, baseando tal abordagem na suposição de que a Dança, como Arte, surge de uma causa interior. O foco está, do começo ao fim, na transformação da experiência do sentir interno em formas externalizadas.

O processo coreográfico deve desenvolver o potencial criativo individual em uma progressão sequencial de experiências que contribuem para o entendimento da dança como Arte.

2.4. O Fazer Artístico e as bases estéticas da Educação

Articulado às bases estéticas da educação através da arte, está o fazer artístico. O fazer artístico, bem como o seu produto, caracteriza a formatividade artística nos trabalhos de educação através da dança, sem que uma estabeleça o detrimento da outra, o que foi comentado no momento em que se deu a justificativa deste trabalho e, que agora, será melhor especificado.

Nesta relação da educação através da dança, o processo deixa, então, de ser dual para se tornar dialético, "... dando como resultado novos métodos de ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração."¹⁴

3. METODOLOGIA

"A Pesquisa, de forma geral, apenas tem sentido caso volte-se para o SERVIR, para o transformar da realidade social,

para a concretização de condições de existência mais igualitárias e mais justas."
Professor Roberto Monteiro - UFJF - Faculdade de Educação - Mestrado em Educação

E por falar em procedimentos metodológicos... Para aqueles que têm no corpo e nas questões referentes a este corpo a sua base primordial de trabalho e que estão em busca de recursos metodológicos para refletirem sobre suas práticas, vale iniciar este capítulo, citando FREIRE¹⁵:

Quem investiga no campo da motricidade humana tem que começar por desmistificar a ciência. Tem que começar por romper com quaisquer obstáculos a uma visão de complexidade... vencer as tentações da ciência clássica, dos procedimentos mais confortáveis, da idéia de certeza, do reducionismo simplista. Não será mais difícil investigar a complexidade que a simplicidade.

Com vistas ao alcance dos objetivos deste trabalho, o Método de Pesquisa utilizado foi a PESQUISA DESCRITIVA - qualitativa, com base na *Temática* tratada pela Fenomenologia.

De acordo com RUDIO¹⁶, na Pesquisa Descritiva, "... o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la".

3.1. Recursos Básicos da Pesquisa

Ao se abordar, fenomenologicamente, a educação, existem conseqüências relevantes, quando a relacionamos com uma metodologia da pesquisa.

É este um dos procedimentos tomado neste trabalho: relacionar dança-educação com a temática fenomenológica e a pesquisa descritiva, direcionando o foco de atenção para as implicações desta relação. Atemo-nos a uma delas.

¹³ Lynne Anne BLOM & L. Tarin CHAPLIN. *The intimate act of Choreography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1989. p. xi.

¹⁴ Ana Mae Tavares Bastos BARBOSA. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 13.

¹⁵ João Batista FREIRE. *O sensível e o inteligível: novos olhares sobre o corpo*. São Paulo: 1991. Tese (Doutorado) - USP. p. 79.

¹⁶ Franz Victor RUDIO. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 55.

Segundo REZENDE¹⁷, a fenomenologia nos indica três momentos na pesquisa em educação: "... a constatação descritiva da realidade, o tratamento interpretativo dos dados constatados, a manifestação projetiva das consequências e alternativas possíveis."

Porém:

*Muitas pesquisas em educação têm se limitado à primeira dessas três etapas, embora nem sempre de maneira significativa, sem atingir a segunda e muito menos a terceira. É claro que, dessa forma, a educação e a aprendizagem têm contribuído muito mais para a reprodução do sistema, ou quando muito para a consciência de seu vigor auto-reprodutivo, do que para sua negação revolucionária.*¹⁸

Com relação, especificamente, a este trabalho, nossa trajetória metodológica, no que concerne a recursos básicos, foi a seguinte:

- descrição do fenômeno estudado;
- análise, discussão, interpretação dos "dados"¹⁹;
- conclusão e projeção.

4 OS PASSOS DA PESQUISA

4.1. Características gerais dos recursos "estruturais", físicos e humanos da pesquisa

⇒ O Projeto de Extensão Universitária "Dança para Todos"

Muitos são os programas de extensão desenvolvidos por esta Universidade Federal de Juiz de Fora. Entre eles, encontra-se o Programa "Casa-blanca", tendo, como um dos seus projetos, o Projeto "Dança para Todos".

Foram priorizados os seguintes aspectos para o já mencionado projeto: o estabelecimento de uma relação dialética entre a Universidade e a Comuni-

dade, com benefícios recíprocos, permitindo o aperfeiçoamento do curso de Educação Física, no que se refere à capacitação e instrumentalização para a prática docente e para o desenvolvimento de pesquisas, articulando, então, o Ensino e a Pesquisa; e, ainda, permitindo o conhecimento e a utilização dos benefícios das atividades propostas pela UFJF, por parte dos indivíduos da comunidade que aderiram ao projeto.

Procurando atender aos aspectos acima mencionados, traçou-se, como objetivo específico do citado projeto, utilizar a Dança como um recurso educativo e auxiliar ao desenvolvimento e à expressão da CRIATIVIDADE. A Dança, assim, sendo entendida não como a proposta prioritária do projeto, mas um elemento pertencente ao processo de formação dos indivíduos.

⇒ O Colégio de Aplicação João XXIII

Conforme indica o próprio nome, este Colégio atende às necessidades de cumprimento de Estágio Curricular no Campo Formal de Ensino, por parte dos alunos dos Cursos de Licenciatura Plena da UFJF, oferecendo oportunidades de atuação dos futuros professores nas diversas áreas da prática docente.

⇒ A turma (O SUJEITO DA PESQUISA)

Esta turma foi selecionada, primeiramente, com fins de atender à determinação de uma "população" para o desenvolvimento do projeto "Dança para Todos". Assim estruturada, a turma foi selecionada como sujeito desta pesquisa, uma vez que se tratava da realidade, dentro da dança, com a qual lidava a pesquisadora.

Tratava-se de uma turma feminina de estudantes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII de Juiz de Fora - MG, sendo composta por 20 alunas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos, então, como objetivado, sobre o Processo Criativo em Composição Coreográfica na área de Dança-Educação, percebendo seus signifi-

¹⁷ A. M. de REZENDE. *Concepção fenomenológica da educação*. p. 70.

¹⁸ *Ibid.*, p. 58.

¹⁹ Análise, discussão e interpretação, entendidas, respectivamente, da seguinte forma: exame de cada parte de um todo; questionamento; busca de significados.

cados, a sua essência, mas longe de alcançarmos este fenômeno em sua totalidade, pois não é assim que ele se manifesta. Mas esta experiência muito nos marcou, como, certamente, também deixamos marcas. Dela, apreendemos uma série de verdades que conosco estarão no decorrer de nossas histórias, de nossas existências.

Perceber o significado que tem o criar coreografias dentro da perspectiva do trabalho de dança associado à educação, nos trouxe uma aproximação à questão de que o corpo precisa ser REapropriado, REconhecido e REalocado em seu lugar de origem, que é a nossa própria existência.

Temos sido, freqüentemente, afastados da possibilidade de percebermos o real sentido que têm nossas vidas, vidas nas quais precisamos SER corpo e, muitas vezes, um corpo que dança. Desta forma, necessitamos nos firmar no reconhecimento de que há mais sentido em nossas existências, além daquele que nos é mostrado, manifestado. O que nos cabe é percebê-los e fazê-los acontecer em nossas histórias, como prática de nossas liberdades, ainda que em meio a contradições e limitações...

Persistiremos, então, em acreditar na continuidade da busca de formas de se desenvolver esta perspectiva diferenciada de trabalho com a dança como recurso educativo e manifestação criativa e expressiva.

Nosso TEMPO, nesta pesquisa, findou-se. Está sintetizado em antes, durante e um porvir. Porém, é igualmente verdadeiro que esta síntese está sempre por ser recomeçada. Este tempo é, supostamente, acabado. Permaneceremos, então, na rede intencional e temporal desta pesquisa.

Finalizando, citamos MERLEAU-PONTY - "... Em suma, como no tempo ser e passar são sinônimos, tornando-se passado o acontecimento não deixa de ser." (1994, p.563).

E esta pesquisa, na sua essência, não deixará de SER...

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BLOM, Lynne Anne & CHAPLIN, L. Tarin. *The intimate act of Choreography*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1989.

CHAVES, Elisângela. *A Dança nas aulas de Educação Física Escolar*. Viçosa: 1997. Monografia (Especialização em Dança Moderna Educacional) - UFV.

FREIRE, João Batista. *O sensível e o inteligível: novos olhares sobre o corpo*. São Paulo: 1991. Tese (Doutorado) - USP.

FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos*. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MAYER, Alice M. Monteiro. *Um "olhar" Fenomenológico sobre o Processo Criativo em Composição Coreográfica na área de Dança-Educação*. Campinas: 1998. Dissertação (Mestrado em Artes Corporais) - UNICAMP.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PICCOLO, Vilma L. N. *Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento*. Campinas: 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP.

REZENDE, A. M. de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. Petrópolis: Vozes, 1978.

TAFFAREL, C. N. Z. "Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica". In: PIMENTA, S. M. & LIBÂNEO (coord.). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

ENDEREÇO COMPLETO:
RUA CARLOS MONTEIRO, 175
SÃO MATEUS - JUIZ DE FORA - MG
36.016-510

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

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

CARTAS DO LEITOR

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

PONTOS DE VISTA

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

RESENHAS

- críticas de livros, artigos, teses e dissertações.

ENTREVISTAS E DEBATES

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

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- publicações de experiências profissionais, desenvolvidas ou em andamento, que, por suas propostas, apontem perspectivas críticas na área;
- relatórios de processos de definição de políticas públicas nas áreas de Educação Física/Lazer/Esportes, nos âmbitos institucional e comunitário.

ARTIGOS

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

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES E TESES

- que versem sobre Educação Física/Esportes e que tenham sido defendidas em Cursos de Mestrado ou Doutorado realizados no Brasil ou no exterior.
2. Os textos encaminhados ao Conselho Editorial devem ser inéditos, redigidos em português, não devendo ser apresentados simultaneamente a outro periódico.
 3. Os textos devem ser encaminhados para publicação em três (03) vias impressas ou fotocopiadas, digitadas em editor de texto Word for Windows ou

compatível, fonte Times New Roman, tamanho 12, em disquete de 3½, não excedendo a 12 laudas. O texto deverá conter:

- uma página de rosto onde conste: a) título do trabalho em português e inglês; b) seção a que se destina; c) nome do(s) autor(es); d) indicação em nota de rodapé da entidade científica ou instituição à qual os autores estão vinculados, seus endereços, bem como notificação, caso o trabalho tenha sido apresentado em reunião científica; indicar ainda o patrocinador e o número do processo, caso o trabalho tenha sido subvencionado;
- resumo em português e inglês (abstract), acompanhado de unitermos nas duas línguas;
- referências bibliográficas, numeradas consecutivamente e ordenadas alfabeticamente pelo(s) sobrenome(s) do(s) autor(es), obedecendo às normas da ABNT-NB-66. Solicita-se que o total de referências bibliográficas não ultrapasse a vinte (20) obras;
- **Obs.:** Comunicações pessoais e trabalhos em andamento não devem ser incluídos na lista de referências bibliográficas, mas citados em notas de rodapé.

4. Os originais deverão ser endereçados à secretaria do CBCE. Recomenda-se que o autor retenha uma cópia.
5. Os trabalhos serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial e, quando forem necessárias alterações substanciais, os originais serão reencaminhados aos autores. As "feituas de provas" far-se-ão na própria Redação.
6. As tabelas deverão obedecer às "normas de apresentação tabular", resolução nº 886, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Estatísticas, devendo ser datilografadas separadamente do texto.
7. As referências às ilustrações deverão ser feitas em números arábicos e enumeradas em ordem de apresentação. Solicita-se que as ilustrações sejam em menor número possível. Para as ilustrações a traço, exigir-se-á de cada uma (sem legenda) uma fotocópia (não fotostática) de boa qualidade, de duas vezes o tamanho original. Todos os pontos gráficos, linhas etc. deverão ser os mais simples possíveis e suficientemente fortes para reterem clareza na redução. Um esquema horizontal ou quadrado é preferível ao vertical, pois um desenho vertical desperdiça mais espaço. Não devem ser usados os mesmos símbolos em duas curvas onde os pontos possam ser confundidos. Os símbolos x ou + devem ser evitados. Para diagramas dispersos, são preferidos símbolos inseridos. Uma lista de legendas para as ilustrações deverá ser apresentada em folha separada e ser passível de interpretação, sem referência ao texto.
8. Os textos enviados para análise deverão ser previamente submetidos à revisão, sob pena de serem liminarmente devolvidos.

